بروتوكولات تنويع التدريس

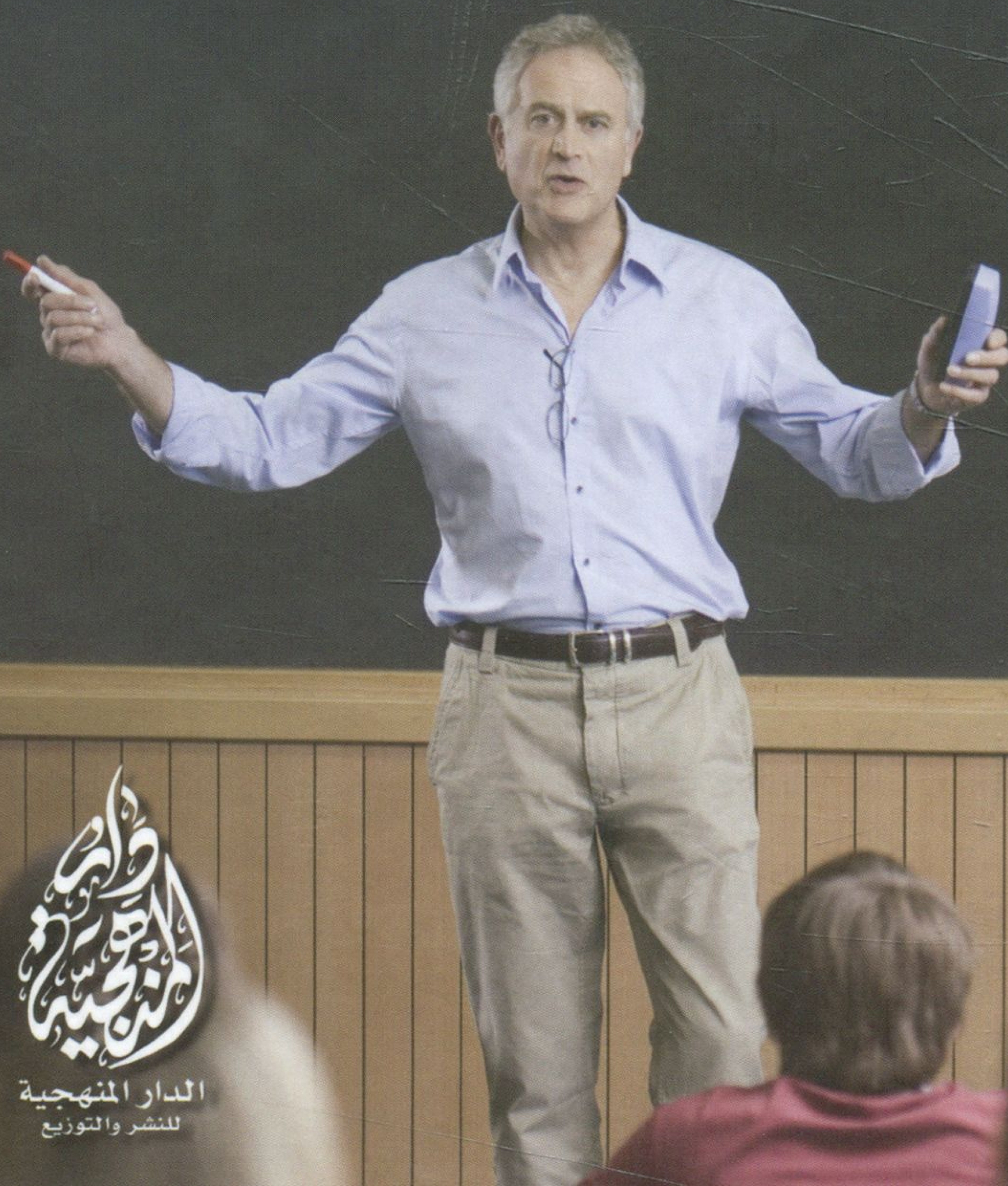
في استراتيجيات وطرائق التدريس

ميثاق قيمي

الدكتور
محمد حميد مهدي المسعودي
جامعة بابل

الدكتور
عارف حاتم هادي الجبوري
جامعة بابل

الدكتور
مشرق محمد هجول الجبوري
جامعة بابل





الدار المنهجية
للنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ

إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

بروتوكولات تنويع التدريس

في استراتيجيات وطرائق التدريس

(ميثاق قيمي)

بروتوكولات تنويع التدريس

في استراتيجيات وطرائق التدريس

(ميثاق قيمي)

الدكتور

محمد حميد مهدي المسعودي

جامعة بابل

الدكتور

عارف حاتم هادي الجبوري

جامعة بابل

الدكتور

مشرق محمد هجول الجبوري

جامعة بابل

الطبعة الأولى

2015م - 1436هـ



الدار المنهجية

للنشر والتوزيع



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع

رقم التصنيف: 371.3
بروتوكولات تنويع التدريس في استيراتيجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي)
د. محمد حميد مهدي المسعودي، د. عارف حاتم هادي الجبوري
د. مشرق محمد هجول الجبوري
الواصفات: طرق التعلم// أساليب التدريس//

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/8/3985)

ردمك ISBN 978-9957-593-20-9

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري
هاتف 4611169 6 962+ ص ب 922762 عمان - 11192 الأردن
DAR ALMANHAJIAH Publishing - Distributing
Tel: + 962 6 4611169 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
E-mail: info@almanhajiah.com

الإهداء

إلى مفاتيح الفكر والايمان وبريق الامل في سرايا المجد والخلود

من اجل عراق يقرأ ويكتب ويطبع

أساتذة الجامعات العراقية

لينهلوا ألفكر والعلم ويمنحهوه الى طلبتهم الاعزاء

نهدي بداية فكرنا هذا

الفهرس

المقدمة 13

نظرية التدريس........ 17

اهمية نظرية التدريس........ 20

مصادر نظرية التدريس ومحاورها 22

اهداف نظرية التدريس........ 23

مكونات نظريات التدريس........ 24

الاسباب التي ادت الى اعاقة بروز نظرية التدريس........ 26

معايير تقويم نظرية التدريس 27

مفهوم التدريس واساليبه........ 29

مفهوم الاستراتيجية 32

مفهوم استراتيجية التدريس........ 33

مفهوم طرائق واستيراتيجيات التدريس تربوياً 35

مقارنة الطريقة التدريسية والاستراتيجية التدريسية 36

اسباب تنوع وتعدد طرائق تدريس في ظل المنهج الحديث........ 37

تنوع مهارات التدريس في التدريس........ 38

مفهوم المهارة 40

خصائص مهارة التدريس 41

مكونات مهاره التدريس 42

انواع المهارات.. 43

مهارات التريس الاساسية 43

مراحل تعلم المهارة وتنفيذها 59

استخدام التنوع في التدريس... 61

استراتيجية ضغط محتوى المنهج....................................... 67

استراتيجية الانشطة الثابتة 73

استراتيجية تعدد الاجابات الصحيحة.................................. 77

اختيار الاستراتيجية المناسبة في تنويع التدريس 78

مهارات تطبيق استراتيجيات تنويع التدريس 79

تنويع التكنيكات المعرفية في التدريس................................ 81

تنويع الاسئلة التدريسية... 88

طريقة المحاضرة (الالقائية) 98

طريقة المناقشة 106

الطريقة الاستجوابية (فن الاسئلة) 112

طريقة الاستجواب 118

طريقة المشروع 124

طريقة الاستقصاء 127

طريقة حل المشكلات 135

طريقة الوحدات 142

توزيع الخطط التدريسية 147

مراحل خطة تدريسية وفق توزيع التدريس 151

القياس والتقويم وتنويع التدريس 155

مفهوم القياس ومقارنته بالتقويم 163

اهمية التقويم 164

شروط التقويم الجيد 165

اهداف التقويم 166

توظيف العملية التقويمية في التدريس 166

الاختبارات المقننة كجراء تقومي في التدريس 167

مزايا الاختبارات المقننة واختلافها عن اختيارات المدرس 169

تفسير وتحليل التقويم في التدريس.. 170

تقويم سلوك التدريس 171

العلاقة بين التقويم والتدريس.. 173

انواع التقويم.. 177

فلسفة اركان التقويم في التدريس.. 182

قواعد الاساسية للتقويم في التدريس 189

توفير التغذية الراجعة والتعزيز في تقويم التدريس........................ 192

المصادر والمراجع.. 201

فهرس المخططات

العنوان	الرقم
بناء وتطوير القدرات المهارية	60
عوامل اختيار الاستراتيجية المناسبة لتنويع التدريس	78

المقدمة

مع تطور الاستيراتيجيات والطرائق التدريسية والتركيز على المتعلمين كمجور للعملية التعليمية، اصبح من الضروري العمل على تنوع التدريس ومن هنا جاءت فكرة تنظيم بروتوكولات في تنويع التدريس ووضعها في ميثاق قيمي لمجمل الفعاليات والنشاطات والممارسات التدريسية لتحقيق الاهداف التعليمية بطريقة واقعية وضروف وعوامل تطبيقية عملية لتوضيفها في العملية التدريسية

وهذا يتطلب التعرف على محمل الفعاليات الخاصة بالعملية التدريسية النظرية والتطبيقية من حيث التعرف على نظرية التدريس ونضريات التعلم ومهارات التدريس الاستيراتيجية والطرائق والاساليب التدريسية فضلا عن معرفة فعاليات ونشاطات المدرس في عملية تنويع التدرييس والممارسات التقويمية التي يفعلها في الدرس .

وبالرغم من المؤلفات القليلة المتوفرة بخصوص تنويع التدريس في طرائق التدريس، الا انها في مجملها تعالج نمن وحهه نظرية لم ترتقي الى مستوى وضع ميثاق قيمي يبرز المعالم التطبيقية لمجالات ونشاطات تنويع التدريس في قاعة الدرس ليكون بروتوكوليا لتنوير المعلمين، مما يساعد على توفير بيئة خصبة للمتعلمين من برامج واستيراتيجيات وطرائق تدريسية متنوعة ولا يدعي المؤلفون رغم كل ما ذكر عن هذا المؤلف بأنه قد وصل الى مرحلة الكمال ,

لانـه يمثـل عمـلا وجهـدا مـن اعمـال الانسـان القابلـة للصـواب والخطـا، وان الكمال هو لله وحده .

ممـا يجعـل المـؤلفين بنـاءا في الاخـذ بالافكـار والملاحظـات والاراء والانتقـادات الهادفـة الـتي سـوف تزيـد مـن قيمـة المؤلـف كميثـاق قيمـي يرفـد المكتبة العربية بتنويع التدريس .

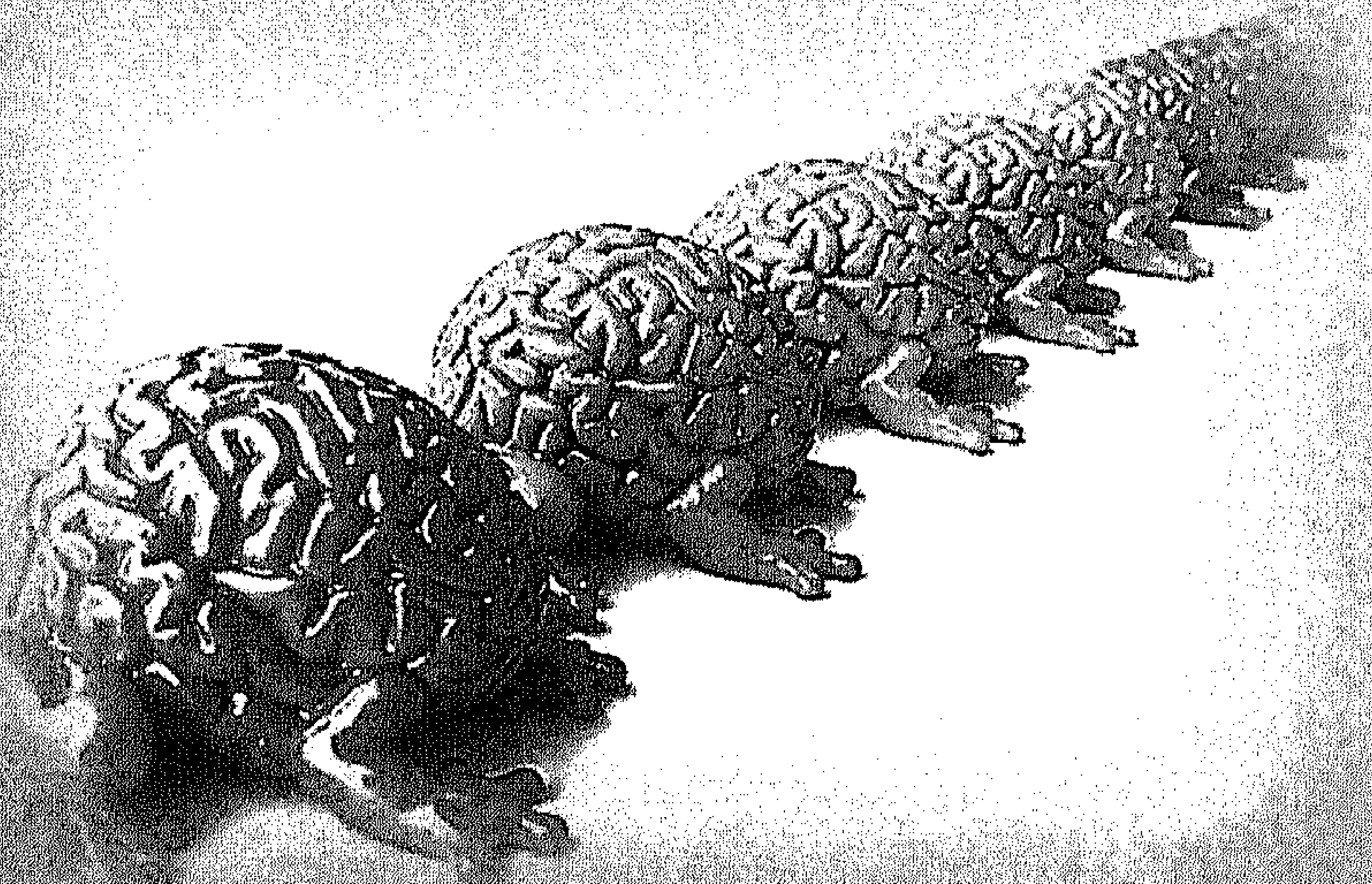
واخيرا، وليس اخر، والامل في ان يحقق هذا المؤلف الاهداف والاغراض التي وضع من احلها، فيساهم في رفد الاساتذه الجامعيين والمدرسين والمعلمين والطلبـة المـتعلمين في رفـدهم بتنويعـات التـدريس، وتمكينـهم مـن تخطـي صعوباتها المرحلية في تطوير التدريس في وطننا العربي الكبير.

بروتوكولات

تنويع التدريس

في استراتيجيات وطرائق التدريس

(ميثاق قيمي)



15

بروتوكولات تنويع التدريس
في استيراتيجيات وطرائق التدريس

نظرية التدريس

عرفت نظرية التدريس تعريفات عديدة منها:

عرفها جوردن بانها محموعة من العبارات المبنية على اساس البحث العلمي التي تسمح بالتنبؤ بتأثيرات متغيرات معينة في البيئة التربوية في تعلم الطلبة.

وعرفها سيلنبيكر بأنها مجموعة من المبادىء المتكاملة القابلة للتطبيق في المواقف التربوية التي تصف مواجهات لترتيب الضروف لأنجاز الاهداف التربوية.

وفي ضوء ما تقدم فأن نظرية التدريس تهتم بما يقوم به المدرس من اجراءات تعليمية داخل غرفة الدراسة بقصد تحسين التعليم وتطوير مهماته على وفق ما تتوصل اليه الدراسات والبحوث. فنظرية تشتمل على الكثير من المجالات ذات الصلة بالمتعلم والتعليم كانواحي البايلوجية والسيكووجيا، ونظرية المعرفة والادراك، والشخصية وعلم النفس النمو، وعلم الاجتماع، والعلاقات الاجتماعية وتفاعل وما يتل بها من تطبيقات واصول نظرية

ونظرية التدريس تصف العلاقة بين اطراف العملية التعليمية، والبيئة التربوية، وكل ما من شأنه مساعدة النتعلم في تحقيق اهداف التدريس.

وقد جاء ظهور نضريات التدريس متأخر عن نضريات التعلم ولعل السبب في ذلك هو ان التدريس يتعامل من حيث طبيعته مع النفس البشرية وما يتصل بها من متعلمين ومدربين واولياء امور المتعلمين، وادارة المدرسة، ومجتمع يتصف بكثرة المتغيرات وتداخلها، مما يجعل من الصعوبة بمكان ضبطها والسيطرة عليها، وصوغ وقواعد وفرضيات تعتمد عليها النظرية.

وعلى الرغم من هذه الصعوبة فقد توصل بعض المدربين الى نضريات تدريس ذات سان في العملية التعليمية ومن هذه النضريات:

1. نظرية اوزبيل للتعلم ذو المعنى
2. نظرية برونر للتعلم الاجتماعي
3. نظرية بياجية للأدراك المعرفي والارتقاء بمستوى التفكير
4. نظرية كوملر للأستبصار

سمات نظرية التدريس:

أ - الانسجام مع اهدافك ومراميك

ب - تسهم في توجيه اجراءاتك

ت - تسهم في مخرجات عملك التربوي.

ث - تلقي الضوء على طبيعة ما يجري داخل الصف وتسهل عليك رؤية ما يدور بداخله بوعي وبسهولة.

ج - يجب ان تخلق توافق ولو نسبي بين اهداف المناهج واتجاهات الادارة او النظام التعليمي

ومن الجدير بالذكر ان بعض المصادر تناولت خصائص نظرية التدريس، ومن خصائص نظرية التدريس الجيدة ما يلي:

1. تتضمن معايير محدودة ومعرفة تعريفا دقيقا.
2. تتضمن مفاهيم محددة ودقيقة
3. تتصف بلاتساق الداخلي.
4. مفيدة وصادقة وحقيقية وقابلة للتطبيق.
5. شاملة ومتوازنة ومحددة .
6. فعالة ويمكن ان يستمر اثرها لفترة طويلة من الزمن ويمكن استخدامها في اكثر من المجال الذي تخصصت به
7. ان تضم قضايا مهمة ومثمرة تساعد في الكشف عن ملاحظات.

اما نجاتي فقد لخصت خصائص نظرية التدريس بما يلي:

1. تقوم على وصف الطرق التي يوثر فيها سلوك المدرسين على تعلم التلاميذ والتنبؤ به وضبطها
2. تهتم بالطريقة التي تساعد على تعلم التلاميذ والتنبؤ بها وضبطها
3. تهتم بالطريقة التي تساعد التلميذ على التعلم
4. تساهم نظريات التدريس في تقديم الحلول للمشاكل التي تكون داخل الفصل

5. تعني تحويل نظريات التعلم من نظريات عامة تصطبغ بصبغة التجريب العملي الى نضريات خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعلم في الصف الدراسي

6. حالة خاصة من نضريات التعلم فهي تعتبر ان الاسلوب المدرسي هو العامل الاساسي في تعلم التلاميذ

7. تعني المنطق الفكري الذي على اساسه يتم رسم الحدود بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ الذي عن طريقه يتم تحديد ادوار كل منها بدقة داخل وخارج الفصل الدراسي.

8. ليست استبدادية بطبيعتها ولكن تهدف الى صالح العملية التربوية.

9. تساعد العلم على جعل المواقف التدريسية فاعلة ومتفاعلة وهذا يمكن التلاميذ على التعلم بشوق وشغف.

10. تكون في صورة مجموعة الاجراءات العرفية التي لها قوة القانون وهيمنته

اهمية نظرية التدريس:

يمكن ان تفيد النظرية في التدريس من النواحي الاتية:

1. تؤدي الى جمع او ملاحظة علاقات تجريبية ذات صلة او ذات اهمية لم تلاحظ بعد.

2. تـؤدي النظريـة الى اتسـاع مـنظم للمعرفـة المتصـلة بـالظواهر ذات الاهمية وان يكون الوسيط اليه او المثير المحرك لـه قضـايا تجريبيـة مشتقة من النظرية (او ما تقرره او ما تتنبأ به)
3. تولـد النظرية قضـايا وفروضـا يمكـن اختبارهـا تجريبيـا وتتضـمن توليد القضايا والمفروض الاتية:

أ - التوليد المنتظم

ب - الوحيه الاستكشافي الموحه للبحوث والدراسات

4. تحـدد النظريـة لمستخدمها عـدد مـن المجـالات الـتي قـد تختلـف مـدى تحديدها على وفق المتغيرات او المقياييس ذات الاهمية، وتسهم في بلورة اطار البحث وتنظيم المعرفة المتعلقة بها.
5. تساعد النظرية على ادخال النتائج التجريبية المعروفة في اطار يتسم بالتناسق المنطقي والبساطة المعقولة.
6. تسـاعد النظريـة الباحـث علـى القيـام بـالتجرد مـن التعقيـد الطبيعـي الظـاهر بطريقـة توصـف بالكفايـة والتنظيم ويمكـن توضـيح دور النظرية ك/ لك من خلال تأثيراتها البحثية حيث انها :

أ - توجه البحث نحو المواضيع والمجالات المثمرة.

ب - تعطي توجيهات عامة وتمد الباحث بالسياق الذي يجري البحث ضمنه.

ت - تعطي نتائج البحث معنى ودلالة.

ث - توجهه عملية جمع وتحليل معطيات البحث من خلال ما تتضمنه من مفاهيم وتصورات.

ج - تنظيم الخبرات المتجمعة.

ح - تساعد النظرية في التدريس في تحقيق اهداف التنبؤ في الاحداث الصفية والاعداد والتخطيط لها.

خ - تفيد النظرية في تصنيف الظاهرة الصفية وتحليلها وتفسيرها استنادا الى فروض وتعميمات مستمدة من طبيعة النظرة الى المتعلم والترتيب المنطقي للمادة والافتراضات والعلاقات الاجتماعية والصفية.

د - تسهم النظرية في التدريس في وصف الظاهرة الصفية بدقة وتعريفها، وتحديدها بأستخدام مفاهيم محددة ومعروفة، اضافة الى التعريفات التي ترسخ في المجال.

مصادر نظرية التدريس ومحاورها : Theory resources

تستقي نظرية التدريس مصادرها من عدة مصادر، وهي:

1. المواد العلمية المتجمعة عن طريق استخدام الاستبانات والمقابلات والاساليب التجريبية بأستخدام المتغيرات المختلفة
2. النماذج النظرية وتطويعها عند استعارتها من مجالات اخرى.
3. البيانات المسحية المتجمعة من الملاحظات.

4. النماذج: عند القول ان شيا ما فأن هذا الشيء يعتبر انموذجا (model) لما سيدرس ولكي تكون لهذا النموذج اهمية وقيمة ينبغي ان يكون معروفا وموضحا ومبسطا حتى يسهل التعامل معه.

اهداف نظرية التدريس:

ان الهدف من نظرية التدريس هو احداث التعلم وتحسين اداء المعلمين في بيئة الصف الدراسي وذلك من خلال مساعدة المعلم على تحديد اجابات الاسئلة التالية:

- لماذا ندرس ؟
- كيف ندرس ؟
- ماذا ندرس ؟
- ما نتيجة الدرس؟

ففي السؤال الاول يحدد المعلم اهداف العملية التعليمية وغايتها ، وفي الثاني يحدد محتوى عملية التعليم والتي يتم من خلالها التفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ ، وفي السؤال الثالث يحدد المعلم المهام والانشطة والاجراءات التنفيذية للدرس والتي يشارك فيها كل من المعلم والتلميذ ، ثم في السؤال الاخير التعرف على ما حدث من تغيرات في سلوك التلاميذ في ضوء الانتاج المتوقع والانتاج الواقعي.

كما تقدم من نظرية التدريس تفسيرا لمبادىء وشروط البيئة التعليمية المناسبة والفعالة في التعلم من جوانبها الطبيعية والتكنولوجية البشرية.

كما توضح نظرية التدريس اطر المراجعة والمتابعة لعمليات التدريس واساليب تعديلها اولا بأول وبما يزيد من فعالية التدريس والتعلم.

مكونات نظريات التدريس:

وتتضمن نظرية التدريس عمليات (الوصف – الاستنساخ – التفسير – التنبؤ – الضبط) شأنها شأن النظرية العلمية ولكن بدرجة محدودة.

يلخص برونر Jerome pruner وجهه نضره في بناء نظرية التدريس مكوناتها من خلال تاكيده على ما يلي:

1. يعتقد برونر ان نظرية التدريس وصفية prescriptive حيث تعطي اتجاه (او توجيه) يوضح ما هو التدريس الفعال كما تساعده في تقويم تقنيات التدريس واجراءاته
2. نظرية التدريس معيارية (normative) عامة وليس خاصة فهي تعطي بعض المعايير لتدريس موضوع محدد مثل تدريس الفيزياء او الكيمياء... الخ

اما شارلز ريجيليوث فقد قدم خمس خطوات لبناء نظرية تصميم التدريس:

1. صياغة الفرضيات حول طريقة تصميم التعليم

2. تحديد المتغيرات الثلاثة الاساسية في نظرية تصميم التعليم، وهي الطريقة والشروط والنتائج.
3. اشتقاق مبادئ علم التعليم التي تتضمن وصفا اجرائيا لعلاقات السبب والنتيجة
4. بناء التصاميم التجريبية المناسبة لاختيار دراسة المبادئ والفرضيات
5. تحديد المنهج الاحصائي المناسب.

كما ويتضح ان نظرية التدريس تتضمن ثلاث محاور رئيسية وهي:

المحور الاول: المتغيرات المدخلية (input variables)

الحضارية والضروف وتشمل خصائص التلاميذ النمائية وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ومستويات نضجهم، بالاضافة الى الخلفية الثقافية المجتمعة والبيئة الى جانب المعلمين ومواد التعلم وادارة المدرسة.

المحور الثاني: المتغيرات التنفيذية process variables:

وتسمل المبادئ التي تصف كيفية تهيئة الضروف والجهود والانشطة التعليمية من خلال المواقف التعليمية امام التلميذ وبما يسر له اهداف الانجاز المرغوبة ويشمل ذلك تفاعل المعلمين مع التلاميذ وسلوكهم وتوجهاتهم واساليب تخطيطهم للدرس والوسائل التعليمية التي يستيعينون بها.

المحور الثالث: المتغيرات الانتاجية product variables:

من خلال التنبؤ بالتغيرات السلوكية في اداء التلاميذ من خلال مرورهم بخبرة معينة في بيئة دراسية معينة واساليب قياس ووصف وتشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف في اداء التلاميذ وعلاجها.

الاسباب التي ادت الى اعاقة بروز نظرية التدريس

1. افتقار المدرسين والمعلمين للمهارات اللازمة في البحث والدراسة والتنقيب التعليمي
2. انشغال المدرسين والمعلمين بالعمل اليومي في التعليم والادارة
3. انشغال المدرسين والمعلمين بمشاكل الطلبة وتدريسهم
4. عدم الالتفات من قبل معظم المدرسين والمعلمين الى القضايا الجوهرية في عملية التعليم الصفي
5. عوامل ترد الى طبيعة العملية التربوية والتعليمية التي تتعامل مع قضايا انسانية يصعب معها صياغة فرضيات

مقارنة بين نظرية التدريس ونظرية التعلم

نظرية التدريس	نظرية التعلم
1 - تستهدف المواقف التعليمية والطلبة المتعلمين	1 - الفئة المستهدفة الحيوانات دائما
2 - المكان هو الصف الدراسي فضلا عن الرحلات العملية خارج الصف	2 - المكان هو المختبر القابل للتحكم
3 - لا يمكن اخضاع الطلبة للتجريب	3 - لايمكن اخضاع الفئة المستهدفة للتجريب المعملي
4 - التدريس هي عملية فيها معلم ومتعلم ووسائل خبرات تهدف الى تحقيق نواتج تعليمية	4 - التعلم غير مقصود يحدث نتيجة مثيرات تستوجب استجابات

مقارنة بين نظرية التدريس التقليدية والحديثة

نظرية التدريس التقليدية	نظرية التدريس الحديثة
1.تقوم على تصميم التدريس التقليدي الذي يمثل نقل المعرفة من المدرس الى المتعلم	1.تقوم على تسهيل التعلم وتعميق المعرفة
2.تسهل بيئة المتعلم وتعتمد على الاستراجاع	2.تنظم بيئة المتعلم وتعمق الذاكرة
3.تساعد على المعرفة والتذكر	3.تساعد على التحليل والتطبيق

معايير تقويم نظرية التدريس

هنالك مجموعة من المعايير التي يمكن منها تقويم نظرية التدريس منها :

1. الموضعية: التي تتمثل بأستيعاد التحيز من قبل القائمين على تفعيل وتطبيق نظرية التدريس.
2. الثبات: التي تتضمن الاتصاف والتقارب في تطبيقها في المجالات التعليمية واستخدام الطرق العلمية وتوافق درجاتها.

3. التركيب المنتظم: حيث يجب ان تعرض بشكل منتظم ومرتب من حيث التركيبية التعليمية في المحتوى والاسلوب والمنهجية.

4. الشمول: بحيث تشمل كل الاجراءات الخاصة بالتدريس والتي تربطها علاقات مباشرة وغير مباشرة في المجال التعليمي.

5. الاجرائية : الذي يتضمن اسلوب التفكير من حيث تحديد المفاهيم والوسائل و تطبيقها حيز التنفيذ.

6. الظبط والوضوح: اي ان تكون قابلة للفهم وتتصف بالاتساق.

7. قابلة للتطبيق: اي يمكن تطبيقها في المجالات التعليمية واظهار نتائجها.

مقارنة بين التعلم المعرفي والتعلم السلوكي في ضوء النظرية

التعلم المعرفي	التعلم السلوكي
1 - عملية تفاعلية يكون المتعلم فيها متفاعلا وفعالا.	1 - عملية استجابية يكون المتعلم فيها مستجيبا وسلبيا
2 - الهدف من التعلم المعرفي احداث تكييف بين الفرد وبيئته	2 - الهدف من التعلم السلوكي تغيير السلوك استجابة لمؤثرات البيئة
3 - للبيئة اثر محدد على عملية التعلم لان المنبهات البيئية وعناصر التدريس ليست المسؤولة الوحيدة عن عملية التعلم	3 - البيئة العنصر الاساس في عملية التعلم
4 - تتأثر المنبهات البيئية بعوامل عدة منها الخبرات وطريق تقديمها واسلوب ترميزها وتخزينها واسترجاع المعلومات	4 – تتأثر المنبهات البيئية بالحاجات
5 - يجب ان يصمم التعليم وفق استعدادت التعلم وخصائصه والخبرات السابقة ومهارات ما وراء المعرفية	5 - يجب ان يصمم التعليم وفق مؤثرات البيئة والاستجابات والحاجات
6 – يحدث التعلم نتيجة الخبرة	6 - يحدث التعليم نتيجة المثير ومدى الاستجابة اليه
7 – التعزيز داخلي في التعلم المعرفي	7 - التعزيز خارجي في التعليم السلوكي

مفهوم التدريس واساليبه

التدريس عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم التي تشكل دورا مهما فيها ، ويتم الحكم فيها من خلال التحليل النهائي للنتائج التي يحصل عليها المتعلم.

والتدريس يمكن تحديده ايضا بأنه عملية متعمدة لتشكيل بيئة النتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد ، او الاشتراك في سلوك معين وفق شروط محددة ، يقصد بها مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها في الموقف لكي يحدث التعلم المنشود

ان التدريس واستراتيجياته يتضمن ما يلي:

1. محتوى التعليم
2. الطالب اثناء حدوث التعلم
3. المساعدة التي يوديها المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل.
4. البيئة التعليمية بأعتبارها مجالا حيويا.

وعليه يعتمد نجاح التدريس واجراته على مدى نجاح التفاعل والتواصل الايجابي بين مجموعة هذه العناصر ، فالتواصل بين المدرس والطالب يكتمل بمدى ادراك كل منهما لأدوارة التي يمارسها من اجل تحقيق اهداف مخطط لها التي تمثل المفتاح الاساس لأداء نجاح عملية التدريس برمتها.

لـذا فالتـدريس يركـز علـى الاحاطـة بالمعلومـات والمعـارف الـتي تم اكتشـافها وتقـديمها للمـتعلم بطرائـق واسـاليب تتناسـب مـع عمـرة العقلـي والجسـدي وتعليم المتعلم الطرائـق والاسـاليب الـتي تيسـر عليـه فهـم وتوضـيف المعرفة في حياته المستمرة او بذلك يكون التدريس اشمل واعم من التعليم.

اما عملية التدريس فهـي تلك البيئة الدراسية الخاصة بمكـان الدراسة من حيث موقع المدرسة والغرف الصفية والامكانات المادية المتوافرة فيها مـن حيـث التدفئـة والتهويـة والاضـاءة والنظافـة، ولوحـات الاعلانـات والوسـائل التعليمية والرسومات الجدارية وطرائق واساليب التدريس بما فيه مـن اجـراءات تدريسية يستخدمها المدرس والنتعلم والموقف التعليمي التعلمي المميز.

اما اساليب التدريس هي اجراءات تنفيذية خاصة يقوم بها المـدرس ضمن الاجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي تعلمي معين.

والاجرات خاصة التي يقوم بها المدرس ضمن الاجرات العامة الـتي تجـري في موقف تعليمي او تدريس معين، فقد تكون طريق المناقشة واحـدة، ولكـن يسـتخدمها المدرسـون بأسـاليب متنوعـة كلاسـئلة والاجوبـة او اعـداد تقـارير ومناقشتها.

بـذلك فاسـلوب التـدريس يختلـف عـن الطريقـة التدريسـية فألاسـلوب التدريسي هو سلوك يتخذه المدرس دون غيره من المدرسين ويصبح سمة خاصة بـه، ولا يمكـن ان يتماثـل اسـلوب مـدرس مـع مـدرس اخـر بـنفس الدرجـة مـن التماثل، قد يتشابهان في امور لكنهما سيختلفان في امور اخـرى، امـا الطريقـة

لاتوجد مستقلة بذاتها ولا يتم الاعتراف بها الا من خلال الاساليب والاجراءات من خلال النهج المساعدة في تحقيق نتيجة ايجابية، اي ان فاعلية الطريقة ترتبط بنوع وطبيعة اجراءاتها واساليبها ومستوى النجاح الذي تحققه للوصولالى نتيجة مرغوب فيها، اذ ان المدرس القادر على تنفيذ طريقة التدريس هو من يمتلك القدرة على ترجمة نتاجات تعلم الدروس الى اساليب واجراءات مخططة ومنظمة ومتعاقبة منطقيا بحيث تساعده في التأثير الواضح في مجريات العملية التدريسية.

وتوجد اربع انواع من اساليب التدريس وتتمثل في مايلي:

1. اسلوب مهنة التدريس: لكل مدرس برنامج تدريبي تم تأهيله للانخراط في سلك التعليم والتدريس، اذا الاسلوب ينتهجه يعتمد كثير على البرنامج الموظف وعلاقته بالمتعلمين والمادة الدراسية المرتبط بالاسلوب التدريسي.
2. اسلوب التعامل مع المتعلمين: ان اسلوب المدرس في التعامل مع المتعلمين يساعدهم على المشاركة الايجابية الفاعلة في عملية التعليم والتعلم وهذا يرتبط بمدى قدرة المدرس على فعاليته ونشاطاته التعليمية الحيوية.
3. اسلوب معالجة المادة التعليمية: يتطلب معرفة المادة العلمية وموضوعاتها الدراسية ربط هذه الموضوعات وتنظيمها بشكل

منطقي من حيث الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمهارات التي تساهم بصورة فعالة بتحديد الاتجاهات التعليمية للمتعلمين.

4. اسلوب تنظيم البيئة الصفية: يحتاج تنظيم البيئة الصفية الى اسلوب المدرس المهاري الذي يتطلب تنظيم المنهج وفق الموضوعات الدراسية التي تحمل في طياتها البيئة المحلية، ومن ثم ترتيب البيئة من حيث الضروف والعوامل التي تؤثر في التعليم الصفي.

مفهوم الاستراتيجية:

الاستراتيجية في المنظور التربوي هي عبارة عن سلسلة من الاجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام او مجموعة من الاهداف الخاصة وتتكون الاسترتيجية من اربع عناصر هي:

1. الاهداف: تعد الاهداف القاعدة التي ينطلق منها اي نشاط تعليمي يحدد المسار الذي تسير وفقه الاستراتيجية للتدريس تنظيرا وتطبيقيا بحيث تلائم الاهداف المختارة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والنفسية الحركة

2. المحتوى: يتضمن تحليل محتوى المادة التعليمية الى مضامينها من الحقائق والمفاهيم والمهارات والبادئ والاتجاهات الاساسية مع مراعات التسلسل من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب للأنسجام مع قدرات الطلبة العقلية.

3. الانشطة: يقصد بها الجهد العقلي او الدني الذي يبذله المتعلم او المعلم من اجل بلوغ هدف ما.

4. التقويم يتضمن استيراتيجيات متنوعة للتقويم منها الواقعي لتطوير المهارات الحياتية الحقيقية وتنمية الافكار والاستجابات الخلاقة الجديدة والتركيز على العمليات والمنتج في عملية التعليم والتعلم.

وهذا يتطلب تجميع النتائج في صورة تسهل اصدار الحكم على الجوانب التعلم المختلفة بحيث يمكن تحديد نقاط القوة والضعف فيها وما يجب تغييره او تعديله او الابقاء عليه في ضوء الاستراتيجية المرسومة وعند تحديد وضع التلم الحالي ومقارنة هذا الوضع بالصورة المنشودة التي ترسمها الاستراتيجية يصبح من السهل تحديد ما يجب التخطيط له وعمله من تعديلات ةتغيرات وتحسينات واضافات في جوانب التدريس والتعليم المتعددة.

مفهوم استراتيجية التدريس:

يمكن ان نبين مفهوم استيراتيجية التدريس بأنها تصف الاجراءات التي يقوم بها المدرس والمتعلم بغية تحقيق نتاجات العلم المرجوة وتستند في الاساس الى نماذج ونضريات التعلم وترتبط بالانشطة التعليمية وتختلف عن الطرائق والاساليب في انها مخططة بدقة وتتكون كل استيراتيجية من سلسلة محددة مسبقا من قبل واضح الاستراتيجية التدريسية

وهـذا ادى الى تعـدد وتنـوع الاسـتيراتيجيات فهنـاك اسـتيراتيجيات لتنظـيم وتعلـم موضـوعات معينـة كامفـاهيم والمهـارات واسـتيراتيجيات التعلم بالمشـاريع والابحـاث والتقـارير واسـتيراتيجيات الـتعلم بالمخططـات والرسـوم والاشـكال والخطوات.

وتضـم اسـتراتيجيات العمليـات والاجـراءات والامكانيـات الـتي يسـتطيع المدرس ان يوفرها من اجل اتاحة الفرصة لخبرات معينة يمر بها الطلاب.

وتصـف اسـتيراتيجيات التـدريس المكونـات الرئيسـية لمنظومـة مـن المـواد التعليمية والاساليب المستعملة لأظهار نتاجات تعليمية محـددة لـدى المتعلم، لـذا يمكن تحديد عناصر استراتيجيات التدريس بما يلي:

1. نشاطات ما قبل التدريس وتتضمن الاهداف والمعلومات والدافعية
2. تقديم المعلومات
3. مساهمة ومشاركة المتعلمين الفاعلة
4. التقويم والاختبار
5. المتابعة التدريسية.

ان التدريس واستراتيجياته يتضمن ما يلي:

- محتوى التعلم
- المتعلم اثناء حدوث التعلم
- المساعدة التي يؤديها المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل

- البيئة التعليمية بأعتبارها مجالا حيوياً.

وعليه تعتمد نجاح التدريس واجراءاته على مدى نجاح التفاعل والتواصل الايجابي بين مجموعة هذه العناصر والمضامين والتواصل بين المدرس والمتعلم.

مفهوم طرائق واستيراتيجيات التدريس تربوياً

طرائق التدريس تعني الكيفيات التي تحقق الاثر المطلوب في المتعلم فتؤدي الى التعلم، او هي الاجراءات التي يوديها المدرس لمساعدة المتعلم على تحقيق اهداف محددة. وهي تشمل كل الكيفيات والادوات والوسائل التي يستعملها المدرس في اثناء اداءه العملية التعليمية والتدريسية لتحقيق اهداف الدرس، ولها صور واساليب متعددة كالمناقشات وطرح الاسئلة الصفية وحل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء وغير ذلك.

وتعد الطرائق التدريسية من مكونات الاستراتيجية في التدريس، وتعد عنصراً من عناصر المنهج وهي حلقة الوصل التي يصممها المدرس بين الطلبة والمنهج وعليها يتأسس بشكل كبير نجاح المنهج في تحقيق اهدافه.

اما استراتيجية التدريس فهي خطة تتضمن الاهداف والطرائق والاساليب التدريسية والتقنيات التربوية والاجراءات التي يقوم بها المدرس من اجل تحقيق اهداف تعليمية محددة، بينما الطريقة التدريسية تمثل الاجراءات والكيفيات التي يقوم بها المدرس لنقل محتوى مادة التعلم الى الطلبة ضمن الخطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة الدرسية وتعليمها.

وبذلك الاستراتيجية تتضمن الطريق والاجراءات وكل ما يشمل عملية التدريس بينما الطريقة لا تتضمن الا مكونا من المكونات الاستراتيجية.

مقارنة الطريقة التدريسية والاستراتيجية التدريسية

طريقة التدريس أنها عملية تفاعل تبادل بين المدرس والمتعلم وعناصر البيئة التي يهيؤها المدرس لاكتساب المتعلمين مجموعة من الخبرات والمعلومات والمهارات والحقائق لبناء القيم والاتجاهات الايجابية المخطط لها في مدة محددة المتمثلة بالدرس

لذا فالطريقة تعني الكيفيات التي تحقق الاثر المطلوب في المتعلم فتؤدي الى المتعلم او هي الاجراءات التي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلم على تحقيق اهداف محددة وهي تشكل كافة الكيفيات والادوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في اثناء ادائة العملية التعليمية لتحقيق اهداف الدرس ولها صور واساليب متعددة كالمناقشات وطرح الاسئلة وحل المشكلات والمشروعات والاكتشافات والاستقصاء والمحاضرة وغيرها من الطرائق المتنوعة.

وتوجد مجموعة من الفروق بين الطريقة التدريسية والاستراتيجية يمكن اجمالها بالاتي:

1. الطريقة تعني الاجراءات والكيفيات التي بها المدرس لنقل محتوى مادة التعلم الى المتعلم بينما تعني الاستراتيجية خطة تتضمن الاهداف

والطرائق والاساليب والتقنيات والاجراءات التي يقوم بها المدرس من اجل تحقيق اهداف تعليمية محددة.

2. الطريقة التدريسية تتضمن خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة الدراسية وتعليمها بينما الاستراتيجية تتضمن كل مواقف العملية التعليمية من اهداف ووسائل وتقنيات.

3. الطريقة التدريسية لا تتضمن الا مكوناً من مكونات الاستراتيجية بينما الاستراتيجية تتضمن الطريقة والاجراءات وكل ما يشكل عملية التدريس.

اسباب تنوع وتعدد طرائق تدريس في ظل المنهج الحديث

ان دراسة المناهج بصورة عامة وطرائق التدريس بصورة خاصة يلاحظ تعدد وتنوع طرائق التدريس ولكل منها اساليبها الخاصة بها، وهذا التنوع والتعدد يرجع في طرائق التدريس الى عدة اسباب منها:

1. تعدد وتتنوع وتعدد الاهداف التربوية والتعليمية ومجالاتها اقتضى طريقة تستوصى من المجال التعليمي وتهئية المواقف المناسبة لخبرات بحسب طبيعة الاهداف المنشودة.

2. اختلاف الاعداد الاكاديمي والمهني للمدرسين

ان من اسباب ختلاف اساليب التعليم والتدريس تباين مستويات الاعداد والتدريب والقدرات العلمية والمهنية بين المدرسين مما يعمل على

استخدام الطريقة المناسبة والملائمة لنوعية المتعلمين والموضوع المراد دراسته وتدريسة.

3. اختلاف النظريات في تفسير التعلم

لتعدد واختلاف نظريات التعلم من حيث التطبيقات والاجراءات والتفسير انعاكسات تربوية وتعليمية على النشاطات الذي يجري في قاعات الصف الدراسي وخارجها وهذا بعد من الاسباب الهامة في تعدد وتنوع طرائق التدريس.

4. اختلاف الاعداد الاكاديمي والمهني للمدرسين

5. ان من اسباب اختلاف اساليب التعليم والتدريس تباين مستويات الاعداد والتدريب والقدرات العلمية والمهنية بين المدرسين مما يعمل على استخدام الطريقة المناسبة والملائمة لنوعية المتعلمين والموضوع المراد دراسته وتدرسية.

6. اختلاف النظريات ف يتفسير التعلم

لتعدد واختلاف نظريات التعلم من حيث التطبيقات والاجراءات والتفسير انعكاسات تربوية وتعليمية على النشاطات الذي يجري في قاعات الصف الدراسي وخارجها وهذا يعد من الاسباب الهامة في تعدد وتنوع طرائق التدريس.

تنوع مهارات التدريس في التدريس

قبل الكلام عن المهارة في التدريس لابد للباحث من الكلام عن التدريس واهميته في انعاش العملية التربوية، فقد تطور التدريس وطرائقه واستراتيجياتة تطورا سريعا رافق التطور في الحياة على مستوى تطورات

التكنلوجيـة، والتقنيـات التربويـة ووسـائل الاتصـال التربـوي وتطـور المجـال التعليمي ككل ففي ضوء النظرة الحديثة للتدريس لم يعد التدريس عملية نقل المعلومات من قبل المعلم الى الطالب وانما اصبح عمل مخطط له يستهدف الوصول الى مخرجات تعليمية مطلوبة من المجتمع على المعلم وقيل انه الاداءات التي يؤديها المدرس اثناء عملية التعليم والتعلم لاحداث التعليم المباشر في اداء الطلبة فهو اذن يشمل تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن ان تؤثر في شخصيته تاثيرا علميا.

وينظر ستيفن كوري الى التدريس على انه عملية متعمدة لتشكيا بنية الفرد بصورة تمكنه من ان يتعلم اداء سلوك محدد او الاشتراك في سلوك معين ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبقا فالتدريس وفق هذا التعريف ليس عملا ارتجاليا يؤدي على اية صورة دون ارتباط بقاعدة او نظام، ويستمد اهميته بوصفه مهنه من المهن المرتبطة بالارشاد والتوجيه، وهو (عملية تفاعل فكري بين المدرس وطلابه، ومن خلال هذا التفاعل تتولد افكار جديدة تغني المنهج الدراسي، وبذلك فان التدريس عملية انتاج المعرفة وليس عملية نقل المعرفة فقط ومن خلال عملية التدريس يمكن للمعلم تحقيق ما ياتي:

1. ايضاح ماغمض من المعلومات على الطالب من خلال المناقشات والمحاورات المفيدة.
2. اعتماد التربية الخلقية والنفسية والمعرفية مع الطالب في قاعة الدرس.

3. تنشيط القدرات العقلية العليا للطالب كالفهم والتحليل والتركيب من خلال التفاعل الفكري مع الطالب.
4. انماء روح التعاون والعلاقات الانسانية البناءة بين المعلم والطالب واشاعة الجو النفسي المثمر في قاعة التدريس، مما يحقق المتعة والفائدة للطالب في الوقت نفسه.

مفهوم المهارة:

قبل الخوض في مهارات التدريس لابد للباحث من توضيح مفهوم المهارة فالمهاره تعرف بانها قدرة على اداء عمل يتصل بتخطيط الدرس، او تنفيذه او تقويمه وان هذا العمل ممكن التحليل الى مجموعة من الاداءات المعرفية والحركية والاجتماعية ويقام في ضوء معيار الاتقان والسرعة في الانجاز والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة.

كما تعرف بانها الاداء المتناسق المنظم، الذي يؤدي الى اتقان العمل بسرعة، وقد تعرف على انها مجموعة الاعمال والافعال الذهنية، والجسدية التي يقوم بها الفرد لانجاز شيء معين او التفاعل مع موقف معين بقدرة عالية الاتقان فالمهارات التدريسية نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق اهداف محددة يصدر من المعلم في صورة استجابات عقلية، او لفظية ، او حركية، او عاطفية متماسكة تتكامل فيها عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، والمهارة تكتسب بالممارسة والدربة واكتسابها من قبل المعلم يتطلب الاتي:

1. معرفة نظرية بالمهارة وامتلاك خلفية معلوماتية عنها.
2. التدرب والتمرس، بقصد التخلص من الاداءات الخاطئة وتثبيت الاداءات الصحيحة.
3. الالية: وتعني ان تؤدي المهارة بطريقة اليه تجافي النسيان.

خصائص مهارة التدريس:

تتسم مهارات التدريس بصفة عامة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المهارات الاخرى وتلك الخصائص هي:

1. العمومية: وخاصة في تلك المهارات التي تؤدي اثناء الموقف التعليمي ويرجع ذلك الى ان وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية، الا ان محتوى المادة الدراسية، واهدافها هي التي تميز هذه المهارات من مرحلة الى اخرى ومن مادة الى اخرى.
2. التدخل: فمهارة التدريس لها ادائتها المكونة لها (المعرفي، المهاري، النفسي) واساليبها المناسبة والتي تتم في اثناء الموقف التعليمي ف يصورة متداخلة يصعب معها الفصل بين مهاره تدريسية معينة، ومهاره تدريسية اخرى في موقف التعليمي الواحد.
3. الديناميكية: فمهاره التدريس تتسم بالتطور اساليب التدريس، واساليب التقييم، مما جعل مسايرة مهارات التدريس لهذا التطور وما ينتج عنه من افكار ومهام جديدة امرا ضروريا.

4. الترابط: ينظر الى اداء المعلم، كمحصلة لمجموعة من المهارت التدريسية المتداخلة، والمترابطة، والمتناسقة في صورة متكاملة تؤدي في النهاية الى تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة.
5. ألاكتساب: ان مهارات التدريس تتطلب ان تتوافر لدى المعلم عدة سمات شخصية وقدرات عقلية وجسمية مكتسبة، وتعد لازمة لنجاح مهنة التدريس.

مكونات مهاره التدريس:

تتكون المهارة التدريسية من مكونات ثلاث هي: -

1. المكون المعرفي:
2. يتمثل المكون المعرفي ف يمحتوى المهارة، كيفية ادائها، واسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للطلاب والاهداف المادة الدراسية ومحتواها وتتضح اهمية الجانب المعرفي عند بداية التعلم للمهاره التدريسية، وقبل القيام بتنفيذها.
3. المكون المهاري: ويتمثل في اسلوب الطالب / المعلم في اداء مهارة التدريس وتنفيذ الاساليب المناسبة لها من خلال الموقف التعليمي.
4. المكون النفسي: ويتمثل في رغبة الطالب / المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة، واحساسه باهميتها، واقتناعه بدورها في سلوكه وفي ادائه كمعلم يقوم بادارة الموقف التعليمي.

انواع المهارات:

1. المهارات المعرفية: وتعني الاداءات الذهنية التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها المتعلم عند مواجهة موقف او مشكلة بحاجة الى حل.
2. المهارات النفس حركية: وتشمل الاداءات التي تغلب عليها الطابع الحركي فيما يبذله المتعلم مثل تمثيل الادوار او الكتابة او ممارسة عملية أو الاداء عمل معين يمتزج فيه النشاط النفسي والحركي.
3. المهارات الاجتماعية ذات الطبيعة الوجدانية: مثل ابداء الاراء ووجهات النظر وطريقة التحدث وطريقة الانصات، ومهارة التعامل مع الاخرين وغيرها مما تستلزمه الحياة من ممارسات في اطار العلاقات الاجتماعية.

مهارات التريس الاساسية

قسمت المهارات الى ثلاث مجموعات، يختص كل منها باحدى عمليات التدريس الثلاث: التخطيط، التنفيذ، التقويم

المجموعة الاولى

مهارات التخطيط : وهذه تشمل العديد من المهارات من اهمها

مهارة تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه

مهارة تحليل صائص المتعلمين

مهارة صياغة الاهداف التدريسية

مهارة اعداد الخطة

المجموعة الثانية

مهارات التنفيذ : وتتضمن المهارات العامة التالية

مهارة التهئية

مهارة العرض او الالقاء

مهارة الشرح

مهارة طرح الاسئلة

مهارة استخدام الوسائل التعليمية

مهارة استثارة الدافعية للتعلم

مهارة الاستحواذ على الانتباه – اوالتفاعل الايجابي

مهارة التعزيز

المجموعة الثالثة

مهارات التقويم: وتنطوي على العديد من المهارات، منها

1. تقويم التحصيل
2. تقويم المهارة
3. التقويم الاجتماعي
4. تقويم التعلم (تقويم الاداء)

اولا: مهارة التخطيط للدرس:

لا أحد ينكر الدور الهام الذي يقوم به المعلم في عملية التدريس، حيث تقع على عاتقه مسؤلية التخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها وتقويمها، وان لم يكن المعلم ملما بمهارات التدريس، تخطيطا وتنفيذا وتقويما، ممتكنا منها، فسوف تخضع عملية التدريس للارتجال والعفوية التي تفتقد الى التخطيط المحكم، والتنظيم الذي يهدف الى رسم الاسلوب وطريقة العمل، مما يقلل من فرص تحقيق الاهداف المحددة او المرغوبة.

وتعد مهارة التخطيط للتدريس من المهارات الاسياسية التي تمثلعملية عقلية بالتنظيم، وتهدف الى تحديد خطوات العمل الذي يؤدي الى بلوغ الاهداف المرجوة التي تتمثل في اكساب المتعلمين مجموعة من الخبرات التربوية الهادفة.

ولمهارة تخطيط الدريس اهمية للاستاذ الجامعي من خلال النقاط التالية.

1. تساعده في تحديد الاهداف.
2. تساعدة في تنظيم النشاطات.
3. تساعده في توزيع الوقت.
4. تساعده في اختيار الاساليب والوسائل.
5. تمكنه من التقويم بشكل افضل.
6. تجعل الاستاذ يحس اكثر بنفسه.

وللتخطيط الفعال هنالك عدة مرتكزات

1. المقدمة : وتشمل:

أ - تنشيط الانتباه

ب - تحديد الاهداف

ت - اثاره الاهتمام والدافعية

ث - تقديم تمهيد الدرس

2. العرض: ويشمل:

أ - استدعاء المعرفة السابقة

ب - معالجة المعلومات والافكار

ت - تركيز الانتباه

ث - استخدام استراتيجيات التعلم.

ج - التطبيق.

ح - التغذية الراجعة.

3. الاستنتاج: ويشمل:

أ - التخليص والمراجعة.

ب - اعادة الدافعية.

ت - الغلق.

4. التقييم: ويشمل:

أ - تقييم الاداء.

ب - التصحيح.

أ. مهارة تحليل المحتوى:

مفهوم تحليل المحتوى: يعني تحليل المحتوى التعرف على العناصر الاساسية التي تتكون منها المادة العلمية التي يتم تحليلها.

وتعتبر مهارة تحليل المحتوى منا لمهارات الضرورية، وذلك لما يلي:

1. تجنب العناصر الاساسية للتعلم (معارف، مهارات، اتجاهات).
2. تجنب المعلم العشوائية
3. ترفع مستوى الثقة في نفسه
4. تمكنه نم جمع عناصر الموضوع.

يمكن تحديد خطوات تحليل المحتوى في الاتي:

1. تحديد المنهج المراد تحليله.
2. تحديد فئات التحليل ووحداته
3. التأكد من ثبات التحليل.
4. التأكد من صدق التحليل.

* تحديد المنهج المراد تحليلة: فيعني تحديد الكتاب او مجموعة الكتب التي يريد المعلم ان يعترف فيها على عناصر المحتوى.
* تحديد فئات التحليل: تعني فئات التحليل العناصر الرئيسية التي تكون المحتوى، والتي يحلل المحتوى عادة اليها، وفئات التحليلتختلف من مقرر لاخر، فنجد لكل مقرر مفاهيمه الخاصة به، لذلك لابد

لكل طالب معلم ان يرجع الى المنهج الذي يدرسه ويعترف الى أهم العناصر التي تكون ذلك المنهج.

* ثبات التحليل: فيعني درجة اتقان المحللين لعناصر المحتوى، وعند تحليل الكتاب الدراسي يقوم المعلم بتحليل الكتاب الى عناصره المختلفة من مفاهيم وحقائق ونظريات، ثم يعرض التحليل على لجنة تعيد التصنيف للتأكد من صدق التحليل.

ب. مهارة تحديد الاهداف التعليمية الخاصة والسلوكية

المهارة الثانية من مهارات التدريس هي تحديد الاهداف التعليمية والاهداف السلوكية التي تقع على عاتقه مهمة تحديدها وصياغتها، إذ تكون من واجبات المدرس ولا يمكن له أن يصمم درساً من دون تحديد الاهداف المطلوب تحقيقها 0 وان لصياغة الاهداف شروطاً ومعايير جب ان يلم بها المدرس ويلتزم بها وخاصة ما يتعلق بوضع تلك الاهداف وسهولة ملاحظتها وقياسها، ذلك لان تحديد الاهداف الواضحة يحدد للمدرس المسار الصحيح الذي يسير عليه عملية التدريس، ومن الشروط اللازمة لصياغة الاهداف التعليمية:

1. ان تكون واضحة
2. ان تكون قابلة للملاحظة والقياس
3. ان تكون ممكنة التحقيق

جـ. مهاره تحديد خصائص المتعلمين:

عندما يواجه المعلم طلابه لاول مرة فانه يشعر انه يواجه عالما مجهولا لديه الى حد بعيد لكنهم في الغالب عبارة عن فئة متجانسة بشكل عام من حيث العمر والخصائص النفسية والعاطفية. لذا فان معرفته السابقة بالخصائص العام لتلك الفئة يفيده في وضع القواعد للتعامل معها وتفسير كثير من تصرفاتهم بل واحياناً يستطيع ان يتوقع – الى حد كبير – ما يمكن ان يصدر من سلوك او يحدث من مشكلات تعليمية ، كذلك معرفة مستوى طرح الافكار وعرض الدرس، واختيار الاثلة افكارهم يفيده في اسلوب طرح وعرض الدرس، واختيار الامثلة. وتشمل هذه المهارة 1. تحديد المعارف السابقة 2. تحليل الخبرات 3. تحديد الحاجات والميول والاهتمامات.

د. مهارة اعداد الخطة

الاعداد الجيد للدرس هو المخطط الذي يتوصل من خلاله المعلم الى اهدافه من الدرس وبالتالي الى درس ناجح.

خطوات الاعداد للخطة:

تحديد الاهداف: على المعلم ان يحدد الدرس بدقة ووضوح، ويصغها صياغة صحيحة.

- الاعداد الذهني: وهي رسم الخطة لتحقيق تلك الاهداف.

- الاعداد الكتابي: وهو تسجيل لطريقة سير الدرس شكل خطوات واضحة ومحددة، مع مراعاة في كل خطوة عامل الوقت وارتباطها باهداف الدرس.
- اعداد متطلبات الدرس: حيث ينبغي على المعلم الاهتمام بتحضير الوسائل التعليمية المعينة والتاكد نمن صلاحيتها وامكانيتها استخدامها في المكان الذي ستستخدم فيه. وينبغي الا يؤجل اعداد الوسيلة الى بداية الدرس حيث ان هذا يضيع الكثير من الوقت، وقد لا تكن الوسيلة المرادة متوفره او صالحة للاستعمال.
- استخدم طريقة التدريس المناسبة
- للتدريس عدة طرق، وليس هناك طريقة من هذه الطرق صالحة لكل الاحوال بل هناك عدة عوامل تحدد متى تكون طريقة ما اكثر مناسبة من غيرها، وعلى المعلم ان يقوم بتحديد ما يناسبة من هذه الطرق في ضوء المعايير التالية:
  1. الدرس المراد شرحه
  2. نوعية الطلاب
  3. شخصية المعلم وقدراته.

(اهداف واضحة ومحددة + طريقة صحيحة = درس ناجح)

ثانيا: مهارة تنفيذ الدرس

المقصود بالتنفيذ هو وضع ما تم التخطيط له موضع التطبيق اي تنفيذ الخطة التدريسية التي ووضعها المدرس ووضعها في مجال التطبيق العملي وتعد هذه المهارة من المهارات المهمة في العلمية التدريسية لما تضمنه من فعاليات متعددة وادوار كثيرة للمدرس يتوجب عليه أداوها وهي

1. مهارة التهيئة الذهنية:

وهي تهيئة أذهان الطلاب بعنصري الاثارة والتشويق والتي من خلالها يتمكن المعلم من جذب انتباه الطلاب وتشويقهم لما سيعرضه من مادة عملية جديدة واستثاره دافعيتهم للتعلم عن طريق عرض الوشائل التعليمية المشوقة، او طرح امثلة من البيئة المحيطة بالطلاب. لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الوقت وتوصيل ما يريد توصيله لهم بيسر وسهولة، وكذلك تقلبهم لما يطرحه من افكار بشوق وحماس.

2. مهارة الالقاء (تنويع المثيرات والمنبهات):

ان عملية التدريس لا تجري على النحو المطلوب الا باستخدام المعلم الالقاء ولذلك يجب على المعلم ان يعرف كيف يتحدث ومتى يتحدث، ومتى يسكت، وكيف يرفع صوته، ومتى يخفضة، وكيف يكون حديثة معبرا عما في نفسه ويعكس احساسه، حيث تتوقف استجابه الطلاب وتقبلهم للدرس على الطريقة المعلم ونهجه في القاء دورسه.

فالمعلم الذي يسير على وتيرة واحدة ويبتعد عن الجديد واستخدام المثيرات والمنبهات اثناء الشرح يتسبب في شرود تلامذته الذهني، وابتعادهم عن جو الدرس وعلى النقيض من ذلك المعلم الذي لا يجعل للملل طريق الى طلابه، فتراه تارة يغير طريقة القاءة، واخرى يغير افعاله وتحركاته وتصرفاته، وثالثة يغير نبرات صوته، حتى يتمكن من شد انتباه الطلاب اليه، ويستحوذ على ميولهم وتركيزهم اثناء شرحه للدرس، وجميع هذه الافعال تتم من قبل المعلم بطريقة مدروسة وهادفة حتى تحقق الغرض، وتوجد التفاعل بين المعلم وطلابه بل وبين الطلاب انفسهم.

ويتحقق ذلك عن طريق تنويع المثيرات التالية :

1. الايماءات:ويقصد بها ايماءات الراس وحركة اليدين وتعبيرات الجسم بالموافقة او العكس.
2. التحرك في غرفة الصف
3. استخدام تعبيرات لفظية
4. الصمت: ويقصد به الصمت الذي يتخلل عرض المعلم لموضوع معين
5. حركة المعلم الهادفة المقصودة من مكان الى اخر في الموقف التدريسي.
6. اشارات المعلم التي يستعملها للتعبير عن انفعالاته مثل تحريك اجزاء من جسمه لجذب الانتباه او التاكيد لاهمية الموضوع التغيير في

الصوت والنبرات من خلال تغيي نبرة الصوت وقوته او سرعته في بعض الجمل والكلمات.

3. مهارة صوغ الاسئلة وطرحها على الطلبة:

من بين وسائل التواصل بين المعلم والطلبة الاسئلة التي يطرحها المعلم على الطلبة ولكي تؤدي الاسلة دورها في عملية الاتصال لابد ان يتوافر لها ما يأتي:

- ان تكون ذوات علاقة وثيقة بالوقف التعليمي.
- ان تكون سليمة وواضحة الصياغة.
- ان تكون مختصرة تقود نحو اهداف الدرس
- ان تكون ملائمة لقدرات الطلبة العقلية.
- ان تتسم بالشمول وتصلح لقياس مستويات الاهداف المختلفة.

اما مهارات استخدام الاسئلة فتشمل ثلاثة جوانب

أ - مهارات الصياغة وتشمل:

1. ان ترتبط الاسئلة بتحقيق الاهداف
2. ان تكون الاسئلة واضحة
3. ان تعطي الاسئلة اجابة واحدة فقط
4. ان يكون جواب السؤال تقريريا ولا يرتبط بنعم اولا.
5. ان تركز الاسئلة على المعارف والمفاهيم والخبرات.

ب - مهارات التوجيه:

1. اعطاء السؤال لجميع الطلبة لكي أ – جذب انتباه الطلبة

ب - اعطاء الفرصة للكل بالتفكير.

2. القاء السؤال بصوت واضح.
3. النظر في عيون الطلبة حين الانتظار للاجابة.
4. ان تراعي الفروق الفردية حين توجيه الاسئلة.

ج - مهارات تلقي الاجابة: وتشمل:

1. الاستماع بعناية لما يقوله الطالب
2. تقديم الدعم والتعزيز للطالب عند الاجابة الصحيحة.
3. اتاحه الفرصة الكاملة للطالب للاجابة.
4. عدم تقريع الطالب عند للاجابة الخاطئة.

4. مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

والمعلم يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لدرسه اساً على طبيعة الدرس واهدافه ومحتواه في مرحلة تخطيط الدرس واعداده من اجل مساعدة التلاميذ على بلوغ الاهداف المحددة للدرس. ويجب على الملعلم ان يجعل الطلاب يكتشفون تدريجيا اهداف الدرس من خلال هذه الوسيلة وان تكون متكاملة مع طريقة التدريس، ومناسبة لمستويات الطلاب، وان يكون المعلم على معرفة سابقة بها ويعرف كيفية استخدامها ، واحيانا قد يشارك في اعدادها الطلاب وهناك العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم ان يستخدمها في

تخطيطه للدرس وتنفيذه مثل النماذج والعينات واللوحات، والسبورات، والصور، والرسوم، والخرائط، والافلام، والشرائح، والتوضيحات التي يتضمنها الكتاب المدرسي والتسجيلات والاذاعة والتلفزيون بالاضافة الى الوسائل التكنولوجية الخاصة باستخدام وعوض المواد التعليمية لتحقيق الاتي:1. اثارة الانتباه 2. اثارة الدافعية 3. تقليل الفظية 4. استخدام الحواس في التعلم.

5. مهارة اثارة الدافعية:

من مستلزمات تنفيذ الدرس اثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم وجذب انتباهم على مجريات الدرس وهذا يعني ان ينهم المدرس بتنظيم بيئة التعلم وجعل المتعلمين اكثر استعداداً للتفاعل مع الموقف التعليمي والمعلم يمكنه ان يثير دافعية طلابه من خلال ما ياتي: 1. التنوع في الطريقة والاسلوب والحماس. 2. استخدام المفهوم البيئي في المنهج 3. اثارة تفكير الطالب (استخدام استراتيجية العصف الذهني) 4. ربط الدرس بحاجات الطالب النفسية والاجتماعية 5. تنويع المثيرات 6. تزويد الطالب بنتائج عمله (لغرض التعزيز) 7. ركز انتباه الطالب مع اهداف التعلم مع اهداف الاداء.

6. مهارة وضوح الشرح والتفسير:

هي امتلاك المعلم قدرات لغوية وعقلية يتمكن بها من توصيل شرحه للطلاب بيسر وسهولة، ويتضمن ذلك استخدام عبارت متنوعة ومناسبة لقدرات الطلاب العقلية، وتتوقف هذه المهاره على المعلم وما يتملكه من قدرات ذهنية

وما ستحوذ عليه من اساليب تربوية وعملية مدعومة بقدرات لغوية تمكنه من تنمية قدرات الطلاب العقلية التي تمكنهم من اكتساب المعرفة فهماً وتطبيقاً وتحليلاً وتركيباً ، وعلى المعلم ان يبتعد كثيراً عن بعض المعوقات التي تعيق وضوح الشرح وتاخر وصول الهدف وتقبله من قبل التلاميذ ، والتي منها غموض عبارات المعلم، او رداءتها، اوبعدها عن قاموس الطلاب اللغوي، فاذا استعمل المعلم مثلاً الفاضاً غير مألوفة بالنسبة للطلاب او غير واضحة لم يموا بخبراتها فهذا يؤدي دون شك الى ايجاد حائل بين الطلاب والمعلم وفهمهم لفكرة الدرس فهما صحيحا وكذلك قلة الثقافة والثروة اللغوية للمعلم وعدم قدرته على الاستمرار في الشرح والتوضيح من معوقات الشرح والتواصل بين المعلم والطالب. اما المهارات التي تتعلق بوضوح الشرح 1. الابتعاد عن العبارات الغامضة 2. استخدام الاتصال في توضيح المعنى 3. تسلسل الموضوع والترابط بين الافكار 4. التكرار المقصود لبعض المعاني.

7. مهارة التعزيز:

التعزيز هو: وصف مكافأة تعطي للفرد استجابه لمتطلبات معينة، او كل ما يقوي الاستجابة ويزيد تكرارها ، او تقوية التعلم المصحوب بنتائج مرضية واضعاف التعلم المصحوب بشعور غير سار

انواع التعزيز:

يختلف التعزيز باختلاف الاشخاص والمعلم يعتمد على خبرته الشخصية في معرفة طلابه وصلاحية طرائق التعزيزالتي تسنخدمها معهم

1. التعزيز الايجابي (غير اللفظي) كـ (الابتسامة – الايماءات – الاشارة باليد أو الاصبع).
2. التعزيز الايجابي (اللفظي) كـ (احسنت – نعم اكمل – جيد) للاجابة الصحيحة
3. التعزيز الايجابي (الجزئي) تعزيز الاجزاء المقبولة من اجابة الطالب.
4. التعزيز المتأخر (المؤجل) كأن يقول المعلم لطالب هل تذكير قبل قليل قلت لنا كذا.
5. التعزيز السلبي: التجاهل والاهمال الكامل لسلوك الطالب.

8. مهارة ادارة قاعة الدرس:

احدى الركائز الاساسية لعملية التعلم والتعليم، وقد اعتبرها البعض احدى المهارت الضرورية للتعليم الفعال، حيث تهتم بعناصر مهمة مثل جذب انتباه الطلاب، والمحافظة على التواصل بين المعلم والطالب.

وعرف البعض ادارة قاعة الدرس انها مجموعة من الانشطة التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتنمية الانماط السلوكية المرغوبة عند الطلاب، وتنمية العلاقات الانسانسية الجيد وخلق جو اجتماعي ايجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال داخل قاعة الدرس والمحافظة على استمرارية تقع ضمن هذه المهارة جميع الانشطة والعلاقات الانسانية التي يتخدها المدرس لخلق جو تعليمي فعال، كنمظيم بيئة التعلم والخبرات وحفظ النظام. ومتابعة المتعلمين وادارة الحوار والمناقشات وتقويم اداء المتعلمين وعلى نوع الادارة تتوقف

فعالية الدرس والتدريس، فما دمنا نبغي ان يكون الدرس فعالاً والمعلم نشيطاً فلابد من تنظيم الافكار والنقاش.

9. مهارة التواصل الايجابي:

ان التدريس عملية اتصال بين المرسل والمستقبل وهي عملية دائرية مستمرة بين المرسل والمستقبل فيها يتادلان الادوار فالمرسل يكون مرسلا مرة ومستقبلا مرة اخرى ان التوصل اللفظي يتطلب توجيه اسئلة ولهذه الاسئلة واسلوب توجيهها شروط يجب الاحاطة بها من المدرس والتمكن من طرحها بطريقة تجعل منها ذات غرض تعليمي يؤدي في النهاية الى خدمة الاهداف التدريسية.

ثالثاً: مهارة التقويم

التدريس عملية يجب ان تكون لها نتائج في ضوء اهدافها ولكن هذهالنتائج لا يمكن الحلكم عليها الا من خلال وسائل قياس يستطيع بواسطتها المعلم الحكم على مستوى ما تحقق من تلك النتائج، وسائل القايس هذه تختلف تبعا لطبيعة الاهداف والمتعلمين والزمن المتاح والامكانيات لذا فان عملية التقويم لا يمكن الاستغناء عنها فيالتدريس واناالتدريس من دونها لا يمكن ان يكون الا عشوائيا لذا يتوجب على المعلم ان يكون عارفا بمفهوم التقويم واساليبه ووسائل القياس، وكيفية تطبيقها وتفسير نتائجها، وان تكون لديه القدرة على اختيار الانسب منها لمعلجة تقويم مادته.

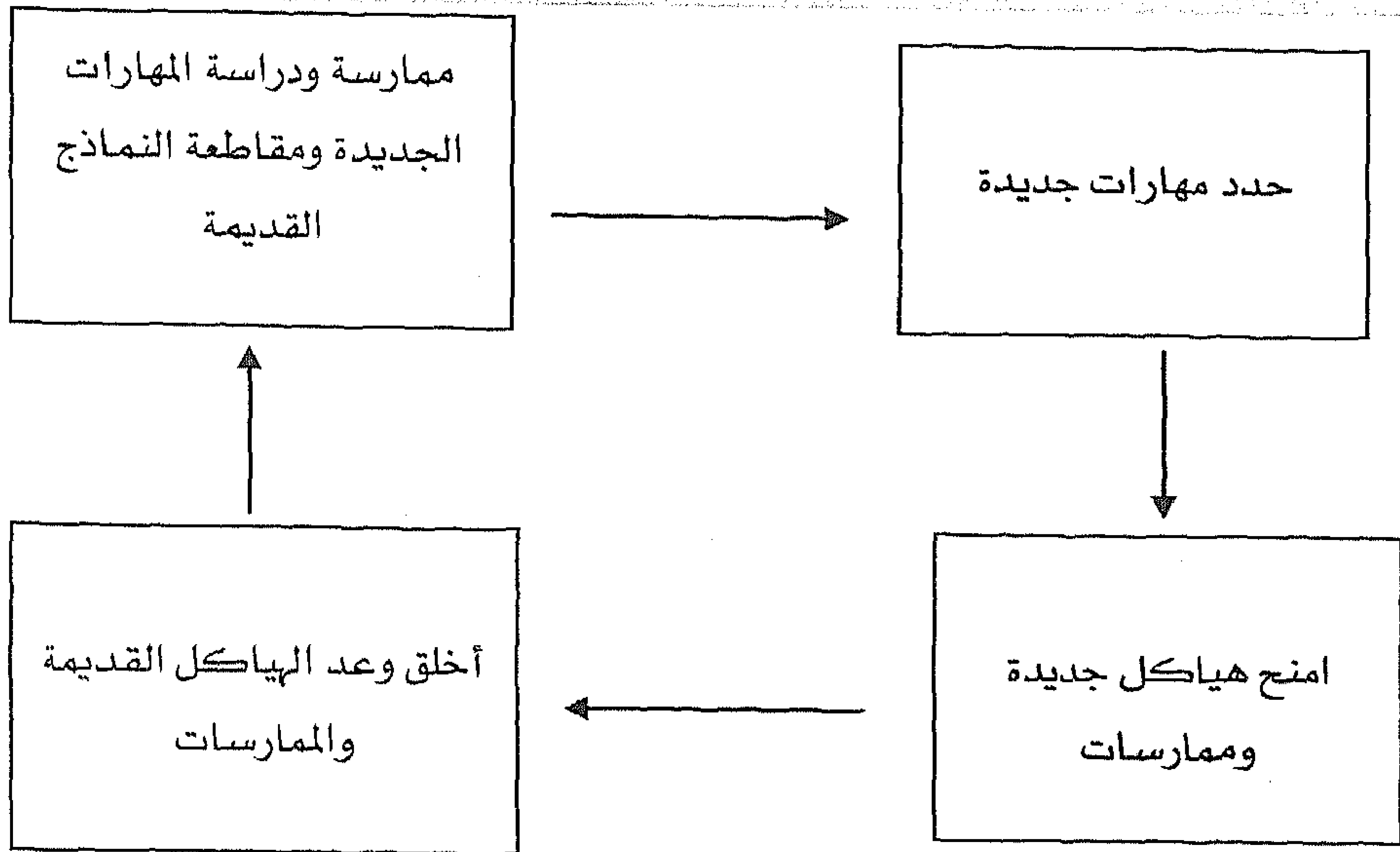
مراحل تعلم المهارة وتنفيذها

يمر تعلم المهارة وتنفيذها في المراحل التالية:

1. الشعور بالحاجة الى العمل
2. المعرفة التامة بمتطلبات المهارة الاساسية
3. التحضير والتخطيط لإنجاز المهارة
4. التنفيذ وفقاً للمعيار المطلوب.

وعند بناء وتطوير القدرات المهارية للمتعلمين عن طريق بناء منهج وقدرات جديدة فهناك خطوات تتعتمد على التعليم التحولي

1. حدد المهارات المفقودة واخير الافراد بأهميتها.
2. امنح الافراد بأفكار استرشادية تتعلق بالمهارات الجديدة التي تساعدهم على بناء هيكل بناء جيد وعلى بناء ممارسات جديدة.
3. مساعدة الافراد على معرفة هياكل الاشياء القديمة والممارسات الانتاجية وغير الانتاجية فتعليم مهارات جديدة.
4. تدريب الافراد في اصلاح العمل ومقاطعة النماذج القديمة حتى يحصلوا على الكفاءة.



شكل (1) يوضح بناء وتطوير القدرات المهارية

نموذج مقترح لتدريس مهارات التدريس

يمكن القول ان النوذج الحالي يساعد على تعليم وتدريس مهارات التدريس وتعليماتها بدرجة عالية من الاتقان لدى المدرس ويتضمن هذا النموذج من خمس مراحل هي:

1. الدراسة القبلية للمهارات: وتتمثل بأعطاء اهمية عن مهارات التدريس وتنفيذها.
2. ملاحظة نماذج لأداء المهارة: وتتمثل بمشاهدة المدرس المتمكن اثناء اداء المهارة او مشاهدة شريط فيديو او مشاهدة صورة توضح اداء المهارة.

3. تنفيذ المهارة: وذلك من خلال ممارسة المهارة وتنفيذها.
4. ممارسة المهارة: وذلك من خلال ممارستها في تدريس حصة دراسية في الصف.
5. الاتقان والتمكن: من خلال قيام المدرس باداء المهارة تلقائيا مع اقل اخطاء والقدرة على التصرف بسلاسة خلال الموقف التدريسي.

استخدام التنوع في التدريس

لقد ساد الاعتقاد منذ زمن طويل بأن استخدام التنوع يزيد من دافعية التلاميذ ومن تعلمهم. ولقد دعمت البحوث التي قام بها روزنشاين وفورست1971 وباحثون لاحقون صحة هذا الاعتقاد. فالمدرسون الفعاليون يستخدمون التنوع في كل جانب من جوانب سلوكهم الصفي بما في ذلك السلوك غير اللفظى، وطرق التعليم وتنفيذ الصف، وطرح الاسئلة وانواع التقديم، ولدينا جميعا خبرة بمدرسين درسو كل درس في السنة كلها بنفس الطريقة وبنفس الانشطة مرتبة بنفس الترتيب مستخدمين نفس الانماط من للصوت الرتيب وايماءات قليلة. وبالمثل، فأن النقص في تنوع الانماط التعليمية يمكن ان يؤثر تأثيرا سلبيا في التعلم. ولتتخيل مدرسا استجاب لكل اجابة من اجابات التلاميذ ولكل اسهام في الكلمة "بالظبط" في المرات الولى التي تشاهد فيها تلقى التلميذ لهذه الاستجابة يبدو متحمسا والاستجابة مشجعة. ولكن تدريجيا، حتى ولو كانت اجابة كل تلميذ صحيحة لا يكون لكلمة "

بالظبط " فاعلية، بل في الحقيقة تصبح مضايقة. ويصدق نفس الشيء على كثير من سلوكيات المدرس.

ولقد توصل روزنشاين وفورست 1971 الى ان التنوع هو المتنبىء الثاني من حيث القوة بفاعلية المدرسين. ولقد اتفق كثيرا من الباحثين معهما منذ ذلك التاريخ بأن الاستخدام القصدى للتنوع عامل حيوي في الصفوف الدراسية الفعالة. غير ان التنوع فيما يحتمل لا يحسن التعلم على نحو مباشر. وانما يؤثر تأثيرا ايجابيا في انتباه التلاميذ وفي اندماجهم وبالتالي يجعل التلاميذ فحسب، بل يبقوهم مهتمين بالدرس ومندمجين فيه. وهذا الاهتمام والاندماج من جانب التلاميذ ينمى من قبل المدرس ببراعته وشغفه بالتنوع الذي يزيد من التعلم.

ولقد توصل عدة باحثين الى تحديد طرق محددة يستطيع المدرسون بها ان يحققوا التنوع في صفوفهم.

ويمكن تصنيف مقترحاتهم في فئتين كبيرتين هما:

التنوع في الانشطة التعليمية والمواد والتنوع في التفاعل بين المدرس والتلميذ

الانشطة التعليمية والمواد: لقد قلنا ان احدى الطرق التي تحقق التهيئة الفعالة في دروسك ان تستحوذ على اهتمامات تلاميذك بعرض مواقف جديدة عليهم او مشكلات، وبالاضافة الى ذلك، يستطيع المدرسون ان يغيرو في تعليمهم باستخدام بدائل تعليمية متباينة: التعلم التعاوني، المناقشة، العمل على مقاعد الدرس seat work التوجيه المباشر، التعلم الاستقصائي inquiry learning. ومن

الناحية المثالية، ينبغى ان يتيح كل درس الى التلاميذ ان يخبرو المحتوى عن طريق عدة حواس. فقد تحاضر او تدرس لهم عدة اشياء وتجعلهم ويقرأون عنها، ويجرون تجربة او يقومون بنشاط حيث يتناولون مواد يستطيعون رؤية نتيجة التناول والشعور بها وسماعها وتذوقها بل وحتى شمها، ثم ينظمون انفسهم وينقسمون الى مجموعات صغيرة ليكتبو ملخصاً لملاحظاتهم.

التفاعل مع التلاميذ: وبالاضافة الى تقديم التلاميذ الى المحتوى بطرق منوعة اكد بروفى 1986 وجود على اهمية تنويع طرق تفاعل المدرسين مع التلاميذ. وعلى سبيل المثال، لا ينبغى ان ينفق مدرسوا الجامعة الوقت واقفين في مكان واحد امام الصف يحاضرون تلاميذهم. والدرس الاكثر فاعلية هو ذلك الذي يتضمن قدراً من حديث المدرس وبعض الاسئلة، وبعض المناقشة.

وينبغى ان ينوع المدرسون ايضا طرق تعزيزهم وثنائهم على تلاميذهم بسبب اداءهم المرغوب فيه. او يخبروهم ويعلموهم بتقدمهم، فالابتسام للتلاميذ، والحفاظ على الالتقاء البصرى، والتحرك للاقتراب من التلاميذ، والضحك والايماء للتلاميذ كثيرا ما يكون معززا لهم وينقل اليهم المساندة والاهتمام. ويستطيع على نحو اكثر صراحة، ان يقدم للتلاميذ مكافآت على اداءهم المرغوب فيه والثناء اللفظى، والاشادة بالعمل المتميز، والوقت الحر، والمكافآت المزية امثلة لذلك. واستخدام بديل تعليمي واحد يصبح مملا وغير فعال، وكذلك استخدام صيغة واحدة من المكافآت.

وهكذا فأن المدرسين يستطيعون ان يزودوا التلاميذ بمعلومات عن ادائهم بصيغ منوعة وينبغي ان يفعلو هذا ، والا يتم ذلك بكتابة تعليقات او وضع درجات على اوراق التلاميذ. والمعلومات الشفوية من المدارس والاتراب والجماعة طرق هامة لتحقيق هذا. وسوف نناقش العزيز والتغذية الراجعة بالتفصيل فيما بعد.

استخدام وقت التعليم بكفاءة

يتعلم اكثر المدرسين فاعلية زيادة وقت التعليم فاعلية زيادة وقت التعليم المتاح الى حده الامثل، ومن المعقول ان يتعلم التلاميذ بدرجة اكبر حين يقضون وقتا اطول مندمجين في انشطة التعليم. وتسهم ثلاثة عوامل في الاستخدام الاكثر فاعلية لزمن التعليم وهي:(1) زمن العمل في المهمة time on task (2) الحفاظ على قوة الدفع maintaining momentum والانتقالات السلسة smooth transition.

تفعيل الزمن او الوقت optimizing time

لقد ظهرت البحوث ان زمن اندماج التلميذ في العمل او في المهمة time on task يرتبط ارتباطا متسقاً بتزايد التعلم. وحين يقضى المدرسون والتلاميذ وقتاً اطول مندمجين في مهام اكاديمية على نحو نشط يتعلمون بدرجة اكبر. ومن الامور اللافتة للأنتباه على اي حال، ان نسبة صغيرة من زمن التعليم المتاح هي التي تستخدم فعلا في تعليمي مغزي. وبفحص اسباب هذا يمكن ان نتبين اين ضاع الوقت، وكيف نزيد استخدام الوقت المتاح الى حده الاقصى.

ومن المفيد ان ننضر في وقت التعليم على اساس اربعة مستويات وفي كل مستوي، يستخدم وقت اقل للتعليم عما هو متاح. وعلى سبيل المثال فعند المستوى الاعرض نجد الزمن الرسمي mandated time او الزمن الذي حدده المشرع، وهو الزمن الرسمي او الزمن الوارد في جدول المدرسة والمخصص للمدرس او للأنشطة الاكاديمية. وطول السنة الدراسية، واليوم الدراسي والحصص يحدد الحد الاقصى للزمن المتوافر للانشطة التعليمية. والمدرسون يجبرون غلى ان يعملوا داخل هذه الحدود وملزمون بالجداول التي حددتها المنطقة التعليمية والمحافظة او الولاية او الدولة او المدرسة. وفي معظم الولايات الامريكية يضم الجدول الدراسي 185 يوما دراسيا واليوم المدرسي العادي 7,5 ساعة من حيث الطول، والحصة بالمدرسة الثانوية حوالي 50 دقيقة وينبغي ان نلاحظ ان هناك قدر كبيرا من التفاوت في الزمن الرسمي.

وواضح ان كل دقيقة من هذا الزمن الرسمي لا تستخدم للتعليم، فبعضها للغذاء، او للتحرك من صف الى اخر، او للاستراحة، او لانشطة اخر غير تعليمية وهكذا، فأن جزء من الوقت الرسمي هو المخصص فعلا للتعليم.

الزمن المخصص فعلا للتعليم allocated time وهو مقدار الزمن الذي يوضع في الجدول ويقصد تخصيصه لأنشطة الاكاديمية. ولقد توصل روزنشاين 1980 الى اقل من 75٪ من الوقت الرسمي مخصص للمهام الاكاديمية، وان الانشطة غير الاكاديمية (مثل الزيارات الميدانية، والبرامج الخاصة والمتحدثين الزائرين) والانتقالات الرسمية (فرص الراحة، الحصص

المتروكة بدون تدريس) يستغرق اكثر من 25٪ من الوقت الرسمي. واستنادا الى هذا التقرير يبدو ان سبعة ايام من كل عشرة رسمية متاحة فعلا للأغراض الاكاديمية او التعليمية. وان الايام الثلاثة الباقية تستهلك في الانشطة غير الاكاديمية.

والمستوى الثالث ، هو مقدار الوقت الذي يقوم فيه المدرس فعلا بأنشطة تعليمية ويطلق على هذا وقت التعليم الاكاديمي academic instruction ومقدار الوقت المنفق في التعليم الاكاديمي يكون دائماً اقل من60٪ من الزمن المخصص للتعليم في المدارس الابتدائية واقل من 45٪ من الزمن المخصص في المدارس الثانوية هو الذي ينفق في التعليم الاكاديمي، وبينما نجد ان الزمن المخصص للتعليم والزمن الرسمي كثيرا ما يكون خارج سيطرة المدرس. فأن زيادة مقدار الزمن المخصص للتعليم الذي ينفق في التعليم الاكاديمي الى حده الاقصى هو مسؤوليتهم.

ولا يدرك معظم المدرسين مقدار الزمن الذي ينفقونه في المهام والانشطة غير التعليمية وعلى سبيل المثال، ففي حين نجد ان مدرس المواد الاجتماعية للصف الاول الاعدادي قد يكون لديه 50 دقيقة مخصصة للتعليم 5 أيام في الاسبوع فأن هذه الدقائق 250 دقيقة المخصصة للتعليم لن تكرس كلها له فسوف ينفق بعض الوقت في العلاقات الاجتماعية ، وفي تنظيم المواد التعليمية واعدادها وفي اعطاء توجيهات، وفي التدخل لحل المشاكل تتعلق بضبط الصف ونظامه وسوف يضيع بعض الوقت في حصر الحاضرين والغائبين، وفي المطالب

الادارية وغيرها من المعطلات. ولو استخدمنا بيانات دويل doyle فأن المدرس سوف يقضي اقل 145 دقيقة من 250 دقيقة في الايام الخمسة في الانشطة الاكاديمية.

ولعل المستوى الحيوي والحاسم هو ذلك الذي يمثل مقدار الزمن الاكاديمي الذي ينغمس فيه التلاميذ على نحو نشط وبنجاح في التعليم، ويطلق عليه زمن التعلم الاكاديمي (ALT) Academic learning time او زمن الاندماج. وثمة عاملان لابد من مراعتهما في تحديد زمن التعليم الاكاديمي: الاول: مقدار الزمن الذي يندمج فيه التلميذ بنشاط في عملية التعليم والتعلم. اي بدلا من احلام اليقظة واساءة السلوك، والاندماج في رسوم عابثة، بينما يكون التلميذ منتبها للنشاط التعليمي، وقد يكون الانتباه ظاهرا، كما يحدث في الاجابة عن سؤال، او المشاركة في نقاش او حل مشكلات او مسائل قرطاسية، او تناول ومعالجة مواد عيانية محسوسة في تجربة او التحدث الى تلميذ اخر عن المهمة التعليمية. وقد يكون الانتباه اقل وضوحا حين يفكر التلاميذ على نحو نشط في المهمة الاكاديمية اذا لم يظهروا اي مؤشرات او علامات خارجية ظاهرة تدل على الاندماج.

استراتيجية ضغط محتوى المنهج

عندما ناقشنا تنويع محتوى المنهج اكدنا على ان اي محتوى يدرس حول فكرة اساسية معينة وهي ما يجب ان يتعلمه كل تلميذ يدرس موضوعاً ما من

موضوعات المنهج كما اكدنا على تنويع التدريس لا يمس هذه الافكار او المفاهيم الاساسية في محتوى المنهج.

وعادة ما يتضمن الكتاب المدرسي بعض التفاصيل والاضافات حول هذه الافكار الكبيرة لقربها للمتعلم ويمهد له دراستها ويعطيه تطبيقات لتؤكد على فهمه لهذه الافكار وعلى قدر اهمية هذه الاضافات الا انها لا تعتبر افكاراً رئيسة فس تعلم الموضوع المستهدف ولا يكون السؤال فيها او الامتحان فيها هو المؤشر على فهم المتعلم للافكار الرئيسة في الموضوع.

فاذا كان الموضوع مثلا عن المغناطيسية، وتعرض الكتاب للعالم الذي اكتشف المغناطيسية واستطرد يشرح حياته ونشاته وكيف اكتشف المغناطيسية والاكتشافات الاخرى لهذا العالم فعلى المعلم ان يسال نفسه: ما النطلوب ان يتعلمه التلميذ في هذه الوحدة ؟ واي هذه التفاصيل مهم وايها أهم ؟

وعند تنويع انشطة التعليم في ضوء قدرات التلاميذ وميولهم يمكنه ان يحتضر بعض المعلومات على يمس الفكرة او الافكار الكبيرة المطلوب تعلمها في هذا الموضوع وهذا ما يعرف باستراتيجية ضغط المحتوى.

وتطبق هذه الاستراتيجية ايضا في حالة اختلاف التلاميذ في معرفتهم السابقة بالموضع المطلوب تدرسيه فعند تقديم وحدة جديدة او درس جديد يحاول المعلم تعرف معلومات التلاميذ عن هذا الموضوع وسوف يكشف ان بعضهم يعرف معلومات كثيرة عن الموضوع، وبعضهم يعرف بعض المعلومات، والبعض الاخر لا يعرف شيئاً عن الموضوع. وفي ضوء مستوى ما يعرفه كل

تلميذ في الموضوع يقوم المعلم بحذف ما يعرفه التلاميذ ويركز على الافكار الجديدة التي يستهدفها الدرس أو الوحدة.

وعند استخدام استراتيجية ضغط المحتوى يقوم المعلم بثلاث خطوات هي:

أ - قياس معلومات التلاميذ عن الموضوع واكتشاف ما يعرفونه عنه والمعلومات التي ما زالوا في حاجة لمعرفتها وتعلمها. (وينطبق ذلك ايضاً على المهارات الحركية)

ب - يخطط المعلم للافادة من الوقت الذي يوفره التلاميذ نتيجة حذف بعض الاجزاء من الموضوع، على ان يستفيد التلاميذ من هذا الوقت في اثراء معلوماتهم بموضوعات جديدة ترتبط بالموضوع الاساسي بحيث تكون مهمة وشيقة للتلاميذ او يتيح المعلم لهؤلاء التلاميذ التقدم الى موضوعات جديدة في المنهج بمعنى (الاسراع) فيتقدمون في دراستهم عن اقرانهم او قد يتخير التلاميذ استغلال هذا الوقت في ممارسة هواياتهم داخل الفصل او خارجه وفقاً لنوع الهواية (قراءة – رسم – رياضة – موسيقى.... الخ)

ت - يدرس المعلم المعلومات المشتركة بين التلاميذ لكل الفصل كمجموعة واحدة، ويفيد اختلاف مستوى معلومات التلاميذ في اثراء المناقشة ومساعدة بعضهم البعض لمزيد من الفهم.

استراتيجية المتدرجة

يمكن استخدام هذه الاستراتيجية عندما يكون هناك تلاميذ تختلف مستوياتهم المعرفية او المهارية ويدرسون نفس المفاهيم ويتعلمون اداء مهارات معينة فهذا الاختلاف في المستوى لا يؤهل التلاميذ لتناول المعرفة او اداء المهارة من نقطة بداية واحدة او في نفس الوقت المحدد للجميع، بل ان هذا الاختلاف يدعو المعلم لتصميم انشطة متدرجة ومختلفة المستويات، بحيث يمكن ان يبدأ كل تلميذ من النشاط الملائم لمستواه المعرفي او المهاري، ويتدرج في الانشطة وفق سرعته ليصل في النهاية الى مستوى متميز ويمكن للمعلم ان يصمم ثلاثة مستويات من النشاط تتوافق مع المستوى الحقيقي لكل تلميذ وتتاح الفرصة للتلاميذ لاختيار وممارسة الانشطة المتدرجة تحت اشراف المعلم الذي ينبغي ان يعالج المواقف بمرونه في حالة تسكين تلميذ في نشاط اعلى او اقل من مستواه الحقيقي.

وتتجاوز ادوار المعلم عملية تصميم الانشطة وتسكين التلاميذ في النشاط المناسب لتمتد الى عملية متابعة ديناميكية لكل التلاميذ وكلما كان النشاط متوافقا مع ميول واستعدادات التلاميذ كلما كان دافعاً لتركيز التلاميذ ومحفزاً لهم على اكمال النشاط بالشكل المطلوبة والانتقال الى نشاط اعلى في مستوى.

اربع طرق لتصميم الانشطة متدرجة المستوى

يتم تصميم الانشطة متدرجة المستوى بناء على درجة التحدي التي يواجهها التلميذ او درجة تعقيد النشاط او في ضوء الموارد والمصادر المتوافرة، او العمليات اللازمة لاداء النشاط وفيما يلي شرح تلك الطرق:

1. تصميم تصنيف "بلوم" لبناء انشطة تهدف الى درجات مختلفة على درجات السلم المعرفي في هذا التصنيف فمثلا يخطط المعلم انشطة في درس تغذية يطلب فيه من التلاميذ:

- مجموعة(أ) تعرف: تختار من مجموعة اطعمة تعرض عليها ثلاثة اصناف غنية بفتامين C.
- مجموعة (ب) تطبيق: تطبيق من مجموعة (ب) اختيار افضل الاطعمة المعروضة عليها لطفل يعاني من الانيميا
- مجموعة(جـ) تحليل واقتراح: تحليل مكونات وجبة غذائية تعرض عليهم، وتحديد عيوبها وكيفية تلافي تلك العيوب.

2. تصميم انشطة متدرجة في مستوى التعقيد

وهي تتطلب اختلاف في ندى تقدم العمل المطلوب من المجموعات وليس الاختلاف قاصراً على كم المطلوب عمله مثال:

- مجموعة(أ) اقل مستوى تعقيد: اعداد مجلة حائط يعرضون فيها لزملائهم قضية مرتبطة بتلوث البيئة، ولتكن تلوث الهواء.

- مجموعة (ب) مستوى اكثر تعقيداً اعداد مجلة حائط يعرضون فيها وجهات مظر متباينة حول تلوث الهواء.
- مجموعة (جـ) اكثر تعقيداً: اعداد مجلة حائط يعرضون فيها آراء مختلفة حول قضية تلوث الهواء ويبينون وجهة نظرهم في هذه القضية مؤيدين هذا الرأى باسانيد علمية موثوق بها.

3. تصميم انشطة متدرجة المستوى وفقاً لما يتوافر من مصادر

نظراً لان التلاميذ يختلفون في كم ما يعرفونه عن موضوع معين يريد المعلم ان يدرسه فهو يطلب منهم مهام متدرجة بناء على هذه المعارف السابقة فمثلا:

- مجموعة(أ) مرجع واحد: يطلب منهم قراءة موضوع معين من الكتاب المدرسي.
- مجموعة(ب) مجموعة مراجع: يطلب منهم تجميع ما كتب عن هذا الموضوع في اكثر من كتاب.
- مجموعة (جـ) الكمبيوتر: يطلب منهم عمل بحث على الانترنت عما كتب عن هذا الموضوع.

4. تصميم انشطة متدرجة في العمليات المطلوب القيام بها

وعلى سبيل المثال: المطلوب من التلاميذ اجراء بحث للتوصل الى معايير الواجب مراعاتها عند شراء جهاز كمبيوتر.

- مجموعة (أ) بحث قرائي: تفحص كتيب المواصفات المرفق بعدد من اجهزة الكمبيوتر واستخلاص اهم المعايير الت ييجب مراعاتها او الاهتمام بها عند شراء جهاز كمبيوتر.
- مجموعة(ب) بحث ميداني: يقوم أعضاء المجموعة (ب) بعقد لقاءات مع عينة من الافراد ممن اشتروا كمبيوتر واستطلاع آرائهم حول ما يجب الاهتمام به عند شراء كمبيوتر وذلك في ضوء تجربتهم الشخصية.

ولا شك ان العمليات التي تقوم بها المجموعة الصانية اكثر تقدماً كاسلوب للبحث عن المعايير المطلوبة.

س/ حاول مع زميل لك تصميم انشطة متدرجة في ثلاث مستويات في احدى المواد الدراسية التي تختارها.

ج/ المادة.......................

نشاط المستوى الاول:...............................

نشاط المستوى الثاني:...............................

نشاط المستوى الثالث:...............................

استراتيجية الانشطة الثابتة

الانشطة الثابتة Anchor Activates هي نوع من الانشطة التعليمية/التعلمية التي يصممها المعلم في ضوء اهداف ومحتوى المنهج المقرر

ولكل نشاط من هذه الانشطة اهداف واضحة ومحددة ويراعي في تصميمها ان تنوع في انواعها ومستواها لتناسب احتياجات التلاميذ المختلفة. تتصف هذه الانشطة بانها تعتمد على ايجابية وفعالية التلميذ في تنفيذها.

تتصف الانشطة الثابتة بانها انشطة مستمرة اي مستمرة اي ليست نشاطاً يكمله التلميذ في بضع دقائق لكنه يستكمله في حصص متتالية ويمكن للتلميذ العمل في واحدة من هذه الانشطة بمفرده تو مع بعض الزنلاء

تقدم هذه الانشطة احيانا للتلاميذ المتفوقين الذين بنتهون بسرعة مما يكلفهم به المعلم من اعمال فعندئذ ينشغل هؤلاء التلاميذ ببعض الانشطة الثابتة فيستفيدون من وقتهم ويزيدون من تعلمهم وتحصيلهم في الموضوع المطروح للدراسة كما يتفرغ المعلم للعمل مع التلاميذ الذين يحتاجون الى مساعدة.

لماذا تستخدم الانشطة الثابتة

من اهم مميزات استخدام هذه الاستراتيجية ما يلي:

أ - تساعد المعلم والتلاميذ على الافادة من اوقات الفراغ التي تنتج بسبب اختلاف سرعة التلاميذ في اداء العمل المكلفين به في الفصل.

ب - تتيح هذه الانشطة الفرصة للمعلم ان يتعامل مع الاختلافات بين التلاميذ واحتياجاتهم التعليمية المتباينة.

ت - توفر للتلاميذ انشطة مستمرة مرتبطة بمحتوى الوحدة التدريسية وموضوعاتها

ث - تمكن هذه الاستراتيجية المعلم ان يصمم انشطة تعليمية تعتمد على التعلم الذاتي سواء مستوى الفرد او المجموعات الصغيرة وعلى استخدام ودمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم.

ما انواع واشكال هذه الانشطة الثابتة

يمكن للمعلم تصميم عدد من الانشطة الثابتة التي تسير له عملية تتنويع التدريس ومنها على سبيل المثال:

* القراءة.
* انجاز بعض الانشطة ف ياحد مراكز التعلم.
* تخطيط وتنفيذ احد المشروعات.
* اجراء بحث مكتبي او معملي.
* اعمال فك وتركيب لاشكال مختلفة
* الاستماع الى مصادر مسجلة صوتيا.
* استخدام الكمبيوتر لاهداف محددة.

كيفية تفيد الانشطة الثابتة في تنويع التدريس

بداية نؤكد انه من المهم ان يشرح المعلم لتلاميذه كيفية العمل في الانشطة الثابتة بهدوء ودون ازعاج للاخرين.

يمكن ان يكلف المعلم عدداً من التلاميذ بالعمل في بعض الانشطة الثابتة، بينما يعمل باقي التلاميذ مع المعلم مباشرة.

او قد يبدا المعلم مع الفصل ككل ثم يقسم الفصل الى نصفين، احدهما يعمل في بعض الانشطة الثابتة بينما يكمل المعلم مع النصف الثاني لمزيد من الشرح والمناقشة في الموضوع المطروح.

وقد يبدأ بتقسيم التلاميذ في مجموعات يعملون في انشطة ثابتة متنوعة، ثم يجمع الفصل ككل لاستكمال وشرح وتقديم الموضوع الذي يدرسه.

هل يعطي التلاميذ درجات لعملهم في الانشطة الثابتة

بلا شك فيجب ان يشعر التلاميذ ان الانشطة الثابتة هي جزء مهم من تعلمهم، وانها تقدر من قبل المعلم وكثيرا ما تعتمد الانشطة على تقييم التلاميذ لأعمالهم تقييماً ذاتيا.

* يتضمن النشاط الثابت اسلوباً ليتابع التلميذ تقدمه ويسجل ما انجزه اولاً باول (مذكرات)
* يعقد التلاميذ اجتماعات ليناقشون فيما بينهم اداءهم وانجازاهم في النشاط الثابت
* من خلال ملف انجاز التلميذ (البورتفوليو) يحتفظ التلميذ بمؤشرات تدل على مدى إنجازه في هذا النشاط.
* متابعة عشوائية من المعلم بمعنى ان التلاميذ لا يعرف متى ستتم ولا كيف.

استراتيجية تعدد الاجابات الصحيحة

تعمل هذه الاستراتيجية على طرح اسئلة ، او تحديد بعض المهام المفتوحة النهاية ، والتي تهتم اساساً بحل المشكلات وممارسة مهارات التفكير الناقد ، والتي تقود بدورها الى توصل التلاميذ الى اجابات مختلفة كلها صحيحة واستخدام هذه الاستراتيجية يعطى الفرصة للتلاميذ لطرح وجهات نظر مختلفة وتقبل اكثر من حل ومناقشته مما يساعد على تكوين اساليب تفكير مرنه وعقلية منفتحة لدى التلاميذ لذلك يكون على المعلم مهمة تحديد المهام او طرح المشكلات او تناول اسئلة تتيح للتلاميذ اعطاء اجابات صحيحة متعددة لكل منها وجاهتها.

ولا يتوقف الامر على تقديم الاجابة او حل المشكلة بل تعداه الى اجراء مناقشات موضوعية مع التلاميذ يستمعون فيها الى زملائهم وكيف توصلوا للنتائج المقدمة ويناقشوهم في جوانب مختلفة مرتبطة بالمحلول والنتائج المقدمة ومن خلال الانشطة التي يمارسها التلاميذ للتوصل الى النتائج يمارسون مهارات التفكير المرتبطة بالتعامل مع المعرفة واجراء عمليات التحليل والاستنتاج والتصنيف والاستخلاص والاستنباط.

من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك ناقشوا فكرة الانشطة الثابته واهميتها ومتى تستخدم

فكرة انشطة الثابتة

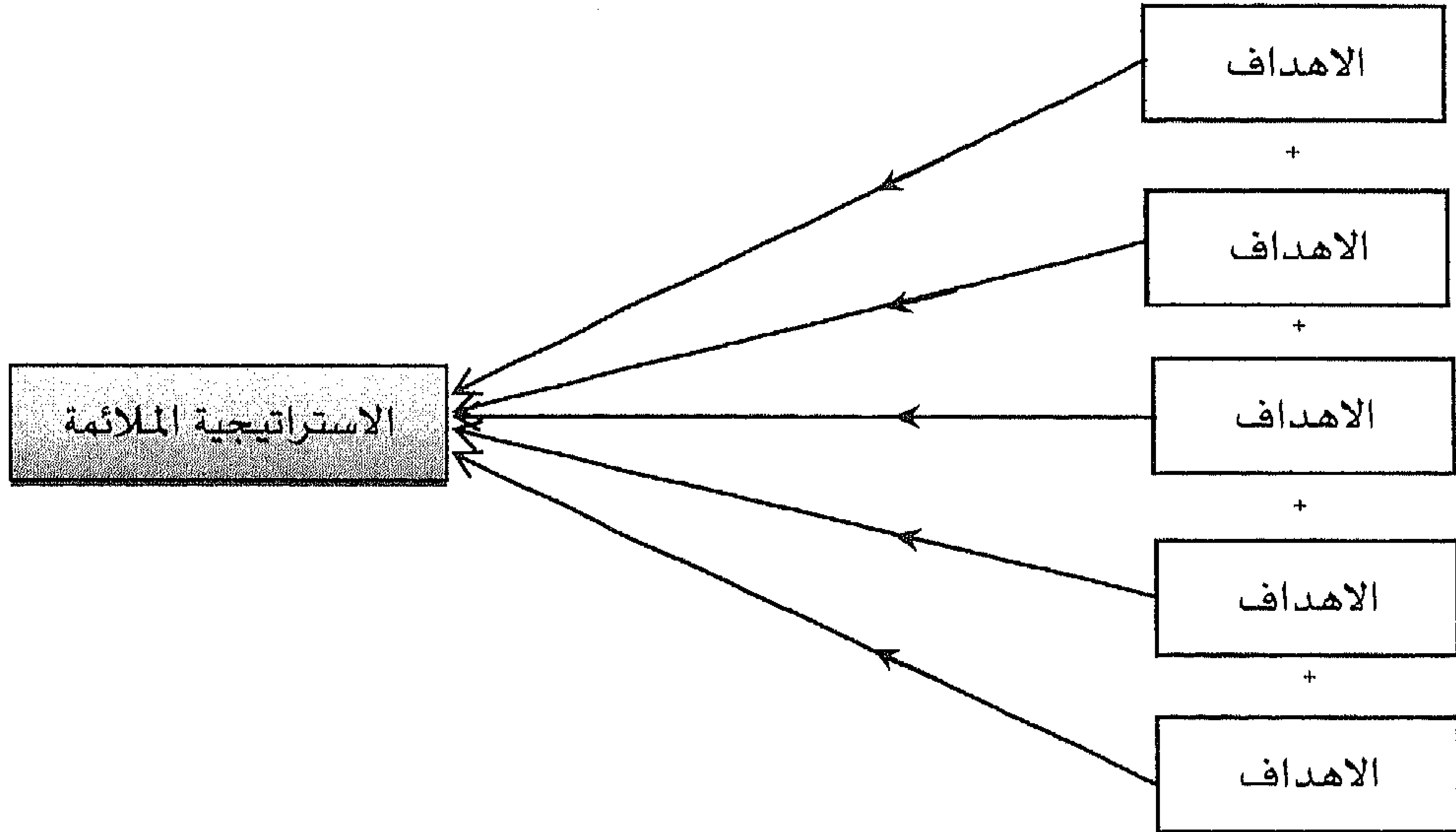
اهمية الانشطة الثابتة

متى تستخدم الثابتة

من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك ناقسو المشكلات التي قد تواجه المعلم عند تنفيذ استراتيجية الانشطة الثابتة. وكيف يمكن التغلب على هذه المشكلات.

اختيار الاستراتيجية المناسبة في تنويع التدريس

تخضع عملية اختيار الاستراتيجية في ضوء تنويع التدريس مجموعة من الضوابط العلمية التي تعكس فكر وخبرة المعلم، علاوة على مدى معرفته بخصائص تلاميذه وطبيعة الاختلاف المتواجد بينهم كذلك وضوح الاهداف التعليمية ورصد الامكانات المتاحة وتحديد الزمن المناسب بالاضافة لما يتقنه المعلم من مهارات عند تطبيق الاستراتيجيات المختلفة والشكل التالي يوضح كيفية اختيار الاستراتيجية الملائمة لنظرية تنويع التدريس.



العوامل التي تتدخل في اختيار الاستراتيجية المناسبة لتنويع التدريس ويمكن للمعلم الماهر ان يستخدم اكثر من استراتيجية لمقابلة طبيعة الاختلافات بين مجموعات التلاميذ.

مهارات تطبيق استراتيجيات تنويع التدريس

توجد مجوعة من المهارات اللازمة للمعلم الذي يلجأ لتنويع تدريسه، والتي يمكن ان يتدرب عليها ويتقنها ليتمكن من الحصول على نتائج جيدة في عمليات التدريس التي يقوم بها، ومن اهمها المهارات الاتية:

* مهارة استخدام مستويات مختلفة من الصعوبة والتعقيد في الانشطة ومواقف التعلم والتي تقابل المستويات المختلفة لدى التلاميذ.
* مهارة التخيل، والمرتبطة بتصميم الانشطة والمواقف التعليمية المختلفة وتخيل رد فعل التلاميذ تجاهها وتفاعلهم معها قبل البدء فيها، وبعد الانتهاء مناه لتعديل مسارات تحسين عملية التعلم.
* مهارة التامل المرتبطة بجميع مراحل عملية التعليم وما يحدث في الفصل واكتشاف اعماق التلاميذ وملاحظة سلوكهم والتي يمكن ان تسفر عن اكتشاف قدرات جديدة التلاميذ.
* سعة الاطلاع في جوانب المعرفة المختلفة المرتبطة بالموضوعات المطروحة للتلاميذ فالمعلم ينبغي ان يميز في معرفته بالنسبة لتلاميذه خاصة في عصر التكنولوجيا التي تتيح سهولة الحصول على المعرفة بالنسبة للتلاميذ او من مصادر اخرى مختلفة.

* مهارة ترشيد الوقت وتوظيفه توظيفاً امثل وعدم اهدار الوقت فيما لا يجدي بالنسبة للتلاميذ او اضاعة الوقت في انتقال التلاميذ من مكان الى مكان فتنظيم المكان بشكل مناسب لتحرك التلاميذ يوفر وقتا يمكن الافادة منه.

* مهارة التعزيز وتشجيع التلاميذ على التنافس مع انفسهم بشكل يستشير كل تلميذ لان يعطي افضل ما يمكن والرغبة في التميز المستمر.

* مهارة تنظيم اعمال التلاميذ وحفظها في الملفات او في اماكن للحفظ لانتاج سجلات تعبر عن انشطة التلاميذ التي تمثل انتاجهم ومستوى نموهم وتعبر عن ميولهم وقدارتهم ويمكن ان تفيد المعلم او زملاءه في التعرف على مستوى كل تلميذ.

* مهارة تعليم التلاميذ الاتقان الجودة في كل انجازاتهم واتاحهم الفرصة لهم لمعرفة كيفية الوصول للتميز من خلال الارشادات الواضحة التي تطالب كل تلميذ بتكملة الخطوات او الانشطة المطلوبة منه وعدم الانتقال من مرحلة الى مرحلة الا بعد ان يتقن كل خطوة

* مهارت متابعة مجموعات مختلفة او افراد يمارسون انشطة ومواقف تعلم مختلفة فمثلا عندما يكون في مناقشة مع احد المجموعات يمكن له متابعة المجموعات الاخرى بالنظر اليهم وسهولة انتقاله بين

التلاميذ في الفصل او ملاحظة الاخطاء الشائعة بين التلاميذ ثم لفت نظر جميع التلاميذ لتلاشي وتدارك الاخطاء.

* مهارة استخدام المعايير الجماعية بمرونة وسلاسة فالفصل المتنوع يتضمن انشطة فردية وانشطة جماعية وعملية تصميم الانشطة الفردية والانشطة الجماعية ومتابعة تطبيقها يحتاج لفهم المعلم وعدم الخلط في التقدير بينهما.
* مهارات تحليل اعمال المجموعات من التلاميذ وملاحظة سلوكياتهم في المواقف التعليمية والاهتمام بكل التفاصيل الحادثة اثناء التعلم ومحاولة تفسيرها انما يمثل عوامل ايجابية للمعلم كي يعرف الاسباب ويوجد المسارات ويحل المشكلات التي تطرأ ويحقق خصوصية متفردة للتلاميذ سواء كانوا فرادي او في مجموعات.

تنويع التكنيكات المعرفية في التدريس

تحتاج عملية التدريس الى تنويع في التكنيكات المعرفية يهدف جذب انتباه الطلبة وشحذ دافيعتهم والتركيز على التعلم فضلا عن التركيز والتهيئي واعداد للاختبارت الصفية.

اولا: الانتباه

يقصد بالانتباه (تكييف اعضاء الحس في الفرد لتسهيل الاستجابة لمؤثرات او مواقف مقصودة ومنع الاستجابة لمؤثرات ومواقف او مواقف عرضية)

كما يعرف الانبتاه بانه (انتقاء) الدلالات المناسبة و(الاستمرار) في التركيز عليها ويحدد هذا المفهوم متطلبين رئيسيين لتحقيق الانتباه هما(الانتقاء) اي انتقاء الدلالات والمثيرات الملائمة والمرتبطة بالمهمة المطلوب من الطالب تأديتها او بالنشاط الذي يجب عليه الانهماك به (والاستمرارية) اي الحفاظ على انتباه الطالب لفترة زمنية كافية في الانتباه.

يعد انتباه التلاميذ في الصف من العوامل الهامة التي يجب توافرها في عملية التعلم والتعليم وبدونه يسود الصف شيء من الفوضى والتشويش، ويمكن للمعلم الاستحواذ على انتباه التلاميذ من خلال الاجراءات التالية:

1. التأكد من انتباه التلاميذ التام قبل بدء التدريس.
2. التمهل قليلاً بعد إعطاء إشارة الانتباه.
3. إعطاء وصف مختصر عن اهداف الدرس وربطها بحاجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية.
4. أن يبدأ المعلم بالشرح عندما يشعر بأنتباه الطلبة واستعداداتهم.
5. الانتقال المناسب من فقرة لأخرى.
6. النظر الدائم للتلاميذ اثناء الشرح.
7. التنوع في نبرة الصوت وشدته.
8. التقدم بالشرح حسب قدرات التلاميذ.
9. التوقف عن الشرح فوراً عند ملاحظة ملل وشرود عند التلاميذ عن الحصة.
10. استخدام التجريب والتعلم بالعمل.

ثانياً: التركيز على الدافعية وأهتمام الطلاب بالعمل المدرسي.

يقصد باستشارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ إيجاد الرغبة في التعلم وحفزهم عليه اذ يحتاج تنفيذ الدرس الذي حددت له اهداف نوعية إلى توفير قدر كبير من المثيرات لدى التلاميذ ، قد تكون صوره او عرضاً علميا يقوم به الملعم.

إن استخدام المعلم لهذه المداخل يثير حب استطلاع الطلبة لما سوف يتعلمونه فيهتفون به ، ويتطلب ذلك ان يحافظ المعلم على نظام الصف ليستطيع استخدام مهارة التخاطب مع الطلبة بأساليب تجعلهم يستمتعون بالتعلم المستقل ويزيد دافعيتهم له ، ويتم ذلك على الشكل التالي:

1. الانجاز: إن انجاز الفرد وإتقانه لعمل ما يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي وهنا ينبغي على المعلم العمل على جعل العملية التعليمية ثواباً أكثر منها عقاباً ويحمي الطالب من الشعور بالفشل.
2. القدرة الذاتيه: إن الرضا الذاتي الناتج عن النجاح في الانجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للطالب ويدفعه الى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد. وهكذا يتطلب من المعلم العلمل على تجديد النشاطات التي ينبغي عليهم ممارستها في ضوء قدراتهم الحقيقية.
3. تحقيق الذات: الحاجة الى تحقيق الذات تعد قوة دافعة ايجابية داخلية توجه سلوك الطالب لتحقيق مايؤدي الى شعوره بتحقيق ذاته ،

ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية الطلبة للتعلم عن طريقة إتاحة الفرص أمامه لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة.

أما الوقاية من تشتت الانتباه وعلاجه فيتطلب مايلي:

1. تدريبات لإطالة مدة الانتباه.
2. استخدام التقنيات التربوية وطرائق التعليم الحديثة.
3. تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف.
4. تلبية الحاجات الاساسية للطالب، مثل الامن والحب والحرية والطمأنينة...

الاستراتيجيات المثيرة للدافعية:

1. إستراتيجية جذب اهتمام الطالب للمادة: وتشمل

أ - أن يعمل على فهم اهتمامات وميول الطلاب بحيث يختار الملعم الأنشطة التي تناسب هذه الاهتمامات والميول.

ب - أن يقحم المعلم في الدرس المواضيع والمهام التي تهم الطالب بحيث كون هذه المواضيع ممتعة ومثير فسرد حدث معاصر غالبا ما يشكل طريقة مفيدة لشد وجذب اهتمامات الطالب وعند التفكير بإعطاء الواجبات اختر الواجب الذي يمكن الطلبة من اختيار واكتشاف اهتماماتهم في الموضوع المدروس وفي نفس الوقت يحقق هدف الدرس الاساسي.

ت - أن يهيئ المعلم الدرس منذ بدايته وذلك من خلال تقديم نشاط اولي واستهلالي مختصر في بداية الدرس وهذا يستخدم لمساعدة الطلبة للوصول لحالة الرغبة في التعلم.

ث - أن يعرض المعلم الاهداف التعليمية والتوقعات في بداية الدرس، فيجب أن يعرف الطلبة ما المتوقع منهم بالضبط وكيف سيتم تقويمهم وما هي عواقب النجاح التي تنتظرهم مع ربط أهداف التعلم والتوقعات بوضوح.

ج - أن يطرح المعلم أسئلة ومشكلات مثيرة وممتعة يمكن سؤال الطلبة من التأمل والتفكير والتبؤ بما سيتعلمونه فالأسئلة المتشعبة التي لها العديد من الاجابات الصحيحة هي اسئلة ممتعة ومفيدة.

ثالثاً: التركيز على التعلم والذاكرة

إذا كان المعلمون لايمتلكون القدرات العقلية فليس بإمكان اي خبرة مهما عظمت أن تخلقها، ذلك أن تطوير القدرات العقلية يجئ عبر المعالجة التوسطية والتأمل في الخبرة ومن اهم النتائج التي تفيدنا في هذا المجال مايلي:

1. يعتمد التذكر على مقدار التعلم، فالشيء الذي تعلمناه جيداً نتذكره جيداً لمدة أطول ومن هنا تجيء أهمية التمرين والمراجعة للذين يعززان التعلم.

2. الوقت عامل مهم للتذكر، فكلما طال الوقت بين تعلم شيء ما ومحاولة تذكره بعد ذلك زادت احتمالات نسيانه فالتلميذ ينسى تدريجياً الدرس الذي لا يعيد قراءته من وقت لاخر او لا يتكرر اشارة المعلم اليه ومما تجدر الاشارة اليه هنا ان اكبر قدر من النسيان يحدث بعد تعلم المادة مباشرة ثم بعد ذلك تدريجيا حتى ننسى هذا الشيء تماما وهنا تظهر اهمية المراجعة واعادة التمرين في فترات متقاربة حتى نحتفظ بما تعلمناه ونثبته.
3. يختلف مقدار التذكر باختلاف درجات فهمنا للمادة التي نتعلمها.
4. يميل التلميذ الى تذكر الاشياء التي لها خبرات ساره اكثر من التالي لها خبرات سيئة.
5. تؤثر رغبات التلميذ ودوافعة وميوله على مقدار تذكره للمواد التي يتعلمها ولتيسير عملية التذكر لخص العلماء بعض الارشادات منها :

1. يجب ان يعطي الشخط للمؤثر فرصة كافية لكي يستثير جميع الاحتمالات المرتبطة به ولذلك ينبغي على المرء ان يعطي نفسه بعض لحظات للتبر واسترجاع المعلومات المطلوبة.
2. تاكيد الثقة بالنفس فلا يدع الخطيب مثلا الفرصة لغيره لنقد رأيه اثناء الكلام ما لم يكن قادرا على رد الحجة بالحجة.
3. القضاء على كل انفعال نفسي كالغضب والقلق والخوف أو الياس

4. محاولة تذكر الظرف الزماني او المكاني الذي جرت فيه الحادثة المراد تذكرها.
5. ترك الموضوع جانبا بعض الوقت والرجوع اليه من جديد لقتل الملل.

رابعاً: التركيز على الاعداد والتهيئة للاختبار

يعد التقويم الركن الثالث الذي تقوم عليه عملية التدريس بعد التخطيط والتنفيذ وبناء على ذلك فان مهمة التقويم تقتضي احاطة المدرس بمهمات هي:

1. مهمة تحديد الاهداف التربوية والتعليمية وذلك لان قياس الاهداف وما تحقق منها هو المستهدف في عملية التقويم.
2. مهمة اعتماد نوع التقويم المراد اعتماده في التدريس.
3. مهمة تحديد وسائل القياس (اسئلة صفية اختبارات تحريرية المقال الموضوعية بانواعها)
4. مهمة بناء الاختبارات ووسائل القياس التي يقوم عليها التقويم، ومراعاة الشروط التي يتطلبها بناء الاختبار من حيث الصحة والشمول والثبات وامكانية التطبيق.
5. مهمة وضع معايير التصحيح او الاجابات النموذجية اذا كانت اسئلة الاختبار مقالية.
6. مهمة تفسير النتائج وتحليلها واستعمال الاحصائية اللازمة لذلك.
7. تنويع الاسئلة على وفق تنوع المجالات والمستويات التي تقيسها.
8. مراعاة التدرج من السهل الى الصعب في ترتيب الاسئلة.

9. اعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

10. توزيع الدرجات بين مفردات الاختبار بحسب الاوزان النسبية.

تنويع الاسئلة التدريسية

تعد الاسئلة احد الاساليب الاكثر شيوعا واستخداما في تعليمنا وفي جميع مدارس بلدان العالم، وتعد اهم الاستراتيجيات التعليمية لان للاسئلة منزلة كبيرة في تدريس فهي عماد الطريقة الحوارية وهي اشبة بالقوة الدافعة في الدرسي ويقول التربويون اذا اردت ان تصبح مربيا ذا كفاءة عالية فانه من المهم ان تبرع في تطوير وتطبيق الاسئلة التعليمية واذا كان على المدرسين ان يعلموا بشكل منطقي فان عليهم ان يكونوا بعمليات صياغة الاسئلة التي تساعد على تحقيق اهداف الاداء داخل حجرة الدراسة.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم على ضرورة مساعدة الطلبة على ان يتعلموا كيف يتعلموا وعلى ان يصبحوا مستقلين في تعلمهم وان يفكروا لانفسم ولعل من اهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المباداة عندهم عي الاسئلة التعليمية وهم يتخذون من المعلم نموذجا لهم في ذلك لان الاسئلة تهدف الى تكوين حقائق مهمتها احياء الحقائق القديمة في الذاكرة وادارك الحقائق الجديدة.

تنبثق اهمية الاسئلة من الاثار الايجابية التي تعكسها على عملية التفاعل الصفي كذلك اذا اسي استعمالها وعلى الرغم من اعتبارها خطة تعليمية هامة فانه يبدو ان المعلمين مازالوا يخطئون في استعمالها وكذلك في السماوة بين

كميتها ونوعيتها فان للاسئلة عناصر حاسمة بواسطتها يثير المعلمون تفكير الطالب او المتعلم.

وان فعاليات الموقف التعليمي يجب ان تواجه نحو تواصل الطلبة باعطائهم الفرصة للتعبير عن آراهم من خلال طرح الاسئلة التي تخضع لعوامل المهارة في فن السوال لدى المدرسي وتحتاج هذه المهارة الى ضرورة الالمام التام بمادة الدرس وانه اذا سيطر المدرسون على جميع التفاعلات التعليمية في التدريس يصبحون معتمدين كليا على المدرس وينتجون بذلك سلوكا سابيا

ان الادلة تشير الى ان المدرسين يقومون بمعظم الكلام والاسئلة داخل غرفة الصف وهذت نادرا ما يقول الى مناقشات ذات معنى وان تحقيق التوازن بين الدور لاذي يمارسه المعلم داخل حجرة الدراسة وهذا يظهر في التفاعل من خلال الاسئلة والدور الذي يمارسه الطلبة في هذا المجال شرط اساسي لتحقيق التفاعل الايجابي لا السلبي وان وضع الاسئلة يحقق الاهداف التعليمية التالية:

1. ادراك اهمية الاسئلة باعتبارها اكثر الاستراتيجيات التعليمية شيوعا واستعمالا.
2. معرفة مواصفات السؤال الجيد
3. اتقان مهارة صياغة الاسئلة من قبل المدرسين
4. تنمية مهارة صياغة الاسئلة وكيفية طرحها عند الطلبة وتشجيعهم على ذلك.

5. استيعاب اساليب للتعامل مع الاجابات الصحيحة بما فيها التعزيز الايجابي وانعكاساتها على عملية التفاعل العلمي.
6. استيعاب اساليب التعامل مع الاجابات غير الصحيحة وانعكاساتها على عملية التفاعل التعليمي العلمي.
7. اتقان اساليب التعامل مع الطلبة الخجولين وغير المتطوعين.
8. اتقان اساليب التعامل مع الطلبة المتطوعين النجومين.
9. معرفة الفئات الاساسية وكيفية التعامل معها مثل الاسئلة المتشبعة والتقويمية.

صياغة الاسئلة:

ان الاسلوب المنطقي عند صياغة الاسئلة التعليمية العلمية هو المعرفة التامة لمواصفات السؤال الجيدان ينظر الى انواع الطلبة ومستوى فهم للسؤال اضافة الى تنوع في صيغة السؤال اي يكون مفهوم وجامع وواضح وذات دليل يدل على الغاية فهو وسيلة الدراس في تحقيق اهداف درسه ثم التفكير في وضع خطة ذهنية حول صيغة السؤال كما يخطط المدرس الاستراتيجية للتعليم قبل التعلم الفعلي وكمعلم عليك ان تحدد الاهداف البعيدة والاهداف القريبة والملائمة على اساسها سيصاغ السؤال المناسب والملائم والحدد لجميع انواع الطلبة.

السلوكيات الملائمة لطرح الاسئلة:

1. ان يدرك المعلم المجال العرضي لاساليب الاسئلة التي يمكن انيشير الى الاستجابات الملائمة عند المتعلمين والاستراتيجيات التي يجب ان يستخدمها
2. عندما يتخذ المعلم القرار باستخدام استراتيجية ما فان عليه ان يعرف كيفية استعمالها ولماذا.
3. عند استعمال المعلم للاسئلة في حصة الدرس عليه ان ياخذ بالاعتبارات الانسانية الى جانب الاعتبارات الفنية وحتى لا يحدث هذا يجب ان يستعمل الاسئلة باسلوب ايجابي ومشجع ولا تستعمل كوسائل للقصاص او التاديب لان سيحول الوضع التعليمي الى وضع التعزيز السلبي وهذا خطير جدا وخصوصا عنمدا يكون التعامل مع الطلبة المحرومين او اليافعين.
4. ان القاعدة لطرح الاسئلة هي كالتالي:

اسال السؤال اصمت (توقف عن الكلام قليلا) ثم اسال احد الطلاب وهذا سيؤدي الى انتباه جميع الطلاب وتوجيهم نحو المشاركة وعلى العكس اذا قام بتوجيه السؤال لطالب الاجابة قبل طرح السؤال فان جميع الطلبة الاخرين لديهم الفرصة لعدم الانتباه وهناك عدة مبررات لهذا الاسلوب هي:

ان التوقف او الصمت يعطي للطلبة فرصة سانحة للتفكير حول استجابتهم للسؤال. كما تجعل الاعتماد لدى كل طالبان السؤال سيوجه اليه

مما يشد انتباه الجميع وكذلك فان فترة التوقف تسمح للمدرس بقراءة التعابير غير اللفظية على وجوه الطلبة مما يساعد على عدم توجيه السؤال للطالب الذي يعتقد انه ليس على استعداد للاجابة او الاستجابة للسؤال وان بعد فترة التوقف او الصمت وهي التي تسبق توجيه السؤال للطالب هناك فترة التوقف او الصمت وهي التي تسبق توجيه السؤال لطالب هناك فترة توقف او صمت وهي التي تلي استجابة الطالب بشكل اولي وباستخدامها وجد ان:

1. طول الاستجابات لدى الطالب قد زادت
2. عدد الاسئلة المطروحة من قبل المتعلمين قد زادت.
3. مشاركة المتعلم في الدرس قد زادت.
4. الاستنتاجات لدى المتعلم قد تحسنت.
5. المتعلمون البطيئون قد استجابوا بشكل افضل.
6. ان تاثير فترة التوقف او الصمت والتي وجدت من قبل دراسات عديدة ربما من ذهب.

اساليب الحث او التلقين:

اذا سئل سؤال وتماثل المتعلم للاستجابة فهناك احتمال بان يجب على المعلم ان يسلك استراتيجية الحث او التلقين التي تحاول توضيح السؤال حتى يفهم المتعلم بشكل افضل حيث يصبح باستطاعة المدرس تعزيز الجانب الايجابي لاستجابة المتعلم وتجاهل العنصر السلبي في معاعلجة الاجابات غيرالصحيحة وعلى المدرس ان لا يعلق بكلمة (لا) (انت مخطأ ، اسكت)

أو (هذه غير صحيح) أو ما (هذه الاجابة) بل يجب تجنب ذلك لما سوف يولده من ردود فعل سلبية لدى المتعلم وتقلل من رغبة المتعلمين للمشاركة في العملية التعليمية اما اذا استجاب المدرس بشكل سلبي الى اجابات غير صحيحة للمتعلم فنهاك احتمال بحدوث التاثير المتموج. بحيث يتاثر فيه المتعلمين المستهدفين مما يتولد لديهم الرغبة في المشاركة بالعملية التعليمية ويجب تجنب ذلك.

كما ان على المدرس ان يتعامل ايجابيا مع الاستجابات الخاطئة حتى لا تولد تاثيرات سلبية مستديمة اتجاه الفرص السانحة للطلبة للتفاعل مع العملية التعليمية لذلك يجب تجنب السخرية او العقاب او السلوك غير اللفظي مثلا كالعبوس اما اذا اراد المدرس معالجة هذا الموقف فان باستطاعه ان يسال المتعلم سؤال آخر مشابه ولكنه اقل صعوبة وبدون تعليق لفظي على المتعلم كما يمكن للمدرس ان يقول اذا سمحت دعنا نستمع الى اجابات اخرى لنرى وهكذا وكذلك فان باستطاعت المدرس ابراز الجانب الايجابي في أجابة المتعلم والتعليق عليه وتجاهل العنصر السلبي فيه.

كما ان هذا الاسلوب هو يوضح الجانب العلمي الى الجانب النظري في عملية التعليم والتعلم بواسطة صياغة السؤال وكيفية الرد على نوعية الاجابة فاذا كانت سالبيه او ايجابية وهذا الاسلوب العلمي التطبيقي يراعى فيه مساوئ التعليم وايجابياته كما يستهدف معرفة سيكولوجية المتعلم.

اساليب التعزيز الايجابي:

ان استخدام التعزيز الايجابي ضرورة اساسية لتحقيق اهداف التفاعل الايجابي داخل الغرفة الصفية وخاصة بعد تلقي المدرس الاجابات والاستجابات التي وجدت بوجود مثير الذي ميزها على اساس الاسئلة التي طرحها والتعزيز الايجابي هنا يشتمل على الجانب اللفظي، والجانب غير اللفظي(المقصود بالجانب اللفظي استخدام تعابير له ردود فعل ايجابية جدا لدى المستجيب وكذلك النظر اليه بالاضافة الى سلوكيات اخرى يجب عدم تجاهلها مثل المديح والاطراء اللفظي وغير اللفظي كالابتسامة والتربية على المستجيب في آن واحد.

سلوكيات صياغة الاسئلة:

ان صياغة الاسئلة هو ان تنظر بعين الاعتبار والعدل للطلبة اثناء الحصة وان تكون متفتح العقل عندما يجيب الطلبة او يستجيبون وتقدر مشاعرهم وخاصة الطلبة الخجولين او الذين يتحفظون من المشاركة وتكون ايجابيا بشكل عام وليس ساخرا او ناقد وعدم استخدام السؤال كوسيلة عقاب او تاديب وان تسمح تماما للطالب المستجيب حتى يمكل. والا تتجاهل اجابة او أستجابة الطالب وان تسال السؤال ثم تبدا بالاجابة عليه عوضا عن الطالب والا لا تسيطر على فعاليات الموقف الصفي بحتكار طرح وتوجيه الاسئلة بل يجب ان نترك المجال للطلبة للمشاركة الفاعلة وايجابية في الجانب العلمي من التدريس وان يتدربهم على اسلوب صياغة الاسئلة وطرحها باعتبار السؤال فن

من فنون التدريس في طريقة صياغته وتوجيهه لانه يرتكز على الالفاظ والمشافهة التي تدور بين المدرس والمتعلم وهذا تواصلا مبشرا في خط مستقيم وان على المدرسين يمكن ان يصبحوا غير عملين في استعمالهم المقتصر على اسئلتهم على حساب المشاركة الاعظم للطلبة كما لاحظ بدقة ان اسئلة المدرس نادرا ما تقود الى مناقشة صفية ذات معنى وانه كلما زاد عدد الاسئلة التي يسالها الطالب في الحصة الواحدة كلما كانت الامكانية كانت الاسئلة ذات مستوى عال. يعنى تحسن وتطور في مهارة صياغة وطرح الاسئلة من قبل الطالب وكذلك وجد ان المديح والاطراء يشجع ويثير عمليات التفكير اكبر لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك ذوي المكانة الاقتصادية والاجتماعية الدنيا وكذلك يصبح الطلبة اكثر اندامجا في الغرفة الصفية عندنا يشجعون على طرح الاسئلة وطريقة صياغة الاسئلة هي جهد يبذل تحقيق غاية.

أنواع الاسئلة:

أن جميع استراتيجيات طرح الاسئلة يمكن ان تصنف وفقا لمستويات الاهداف المعرفية الى فئات هي الاسئلة المتقاربة والمشبعة والتقويمية. مراعيا فيها السلوكية والتقييم المعرفي التطبيقي الى جانب النظري التكتيكي منها.

اولا: الاسئلة المتقارية: يستعمل المعلم اسئلة تشجيع على تمحور وتمركز ذات الطلبة حول موضوع الرئيسي وهي تشير استجابات قصيرة لدى الطلبة متمثلة (بنعم أو لا) اومن عبارات قصيرة جدا وهي تركز على مستويات الدنيا

للتفكير وربما يستعملها المعلم كنوع من التمارين الاحصائية والتي بواسطتها يكسر رتابة الصف التقليدي.

كما يمكن استخدام هذا النمط من الاسئلة الذي يطلق عليه في صفوف اللغة الانجليزية للمساعدة على تطوير مهارت المفردات ومهارات التهجئة والذي يمكن من المشاركة بواسطته جميع المتعلمين ولكن يجب ان يفهم ضمنا بان هذه النمط من الاسئلة ليس وسيلة ملائمة لاثارة المناقشات والتفاعلات الصفية لانها ترتكز على مستويات التذكر والاستيعاب.

ثانيا: الاسئلة المتشبعة: هي عكس الاسئلة المتقاربة ونطاقها واسع ويستخدمها المدرس لاثارة استجابات الطالب التي تتفاوت بشكل كبير لانها تثير استجابات لمدة اطول وهي مثالية من اجل بناء المفاهيم الذاتية للطلاب اي المجموعات الغير راشدة او لذوي المركز الاجتماعي والاقتصادي المتدني، لانها غالباً ما تضم استجابات صحيحة وغير صحيحة.

كما انها تثير استجابات متعددة والتي بدورها تؤدي الى صقل مهارات الاصغاء عند الطلاب وتدريبهم عند الطلاب وتدريبهم على اداء المناقشات الصيفة وياخذ المدرس هنا دورا سلبيا بعد طرح سؤال منتخب وعلى المدرس ان يسمح لجميع الطلبة بتقديم استجاباتهم دون اعاقة او تدخل منه.

كما يشجع هذا النوع من الاسئلة على وضع حلول جديدة غير مألوفة واستجابات خلاقة وعلى المدرس الالتزام بروح المهنة في قبول استجابات الطلبة وهذه وسيلة عظيمة للطلبة المحرومين ليصبحوا نجومين في غرفة الصف وان

الاسلوب الذي يساعد بشكل اولي لصياغة هذا النوع من الاسئلة هو ان يكتب الاسئلة قبل ان يسال الطلبة ثم يقوم بفحصها للتاكد من انها محدودة بشكل سيكتشف بان الطلبة يستجيبون ضمن الطبقات الفكرية ذات المستوى العالي للتصنيفات المعرفية اي (التطبيق، التحليل، التركيب)

ثالثاً: الاسئلة التقويمية: هي نمط من الاسئلة المتشبعة مضافا اليها عنصراً اساسيا وهو (التقييم) او التقويم وهي مبينة على مجموعة معايير عقلية لان معظم استجابات المتعلمين في اسلوب التقويم سوف تظهر نطاقا واسعا وعريضا من التفكير وهذا ما يهدف اليه المدرس بشكل محدد اي عندما يستعمل اسئلة تقويمية يقوم بتصنيف الاستجابات حسب منطقتها او ثباتها الداخلي او صدقها لان العناصر الاساسي في صياغتها هو ان يساعد المدرس الطلاب بشكل منظم ومنهجي في تطوير قواعد منطقية لبناء معايير تقويمية ذاتية.

وان هذه الاسئلة تميل لان تكون استراتيجية تقويمية عالمية في التعليم والمنهجية لها دور في تطوير استعمال الاسئلة التي تنزع نحو تحسين المتعلمين وبهذا تصنف الاسئلة وفق تصنيف خاص يمكن للمردسين ان يقرروا المستويات المدخلية المتعلمين في مجال محتوى محدد، ويجب ان يشجع الطلبة على ان يسالوا اسئلة وان يدربوا على صياغتها واساليب طرحها وان تلائم الاسئلة مستوى قدر المتعلمين.

وباستخدام اساليب اسئلة تشجع المشاركة العريضة والواسعة للطلاب ويكون حق الاختيار المتعدد الواسع للاسئلة مفتوح اما المدرسين ولا توجد.

طريقة المحاضرة (الالقائية)

يطلق على الطريقة المحاضرة بالطريقة الالقائية والمقصود بالالقاء العرض، وفي بعض الاحيان يطلق عليها بالاخبارية ويقصد بذلك الاخباري القصص والاخبار متضمناً في العرض.

بذلك نستطيع ان نسمي طريقة المحاضرة بالطريقة الالقائية وتعد طريقة المحاضرة من اوائل الطرائق المستعملة في التدريس منذ وقت طويل، وهي اكثر ارتباطاً بالمناهج القائمة على المادة الدراسية ومن ثم فهي اكثر طرائق التدريسية اهمية وانتشاراً في مدارسنا وتعتمد طريقة المحاضرة على المدرس بشكل اساس اذ يتولى المدرس الدور الاكبر في عملية التدرسي والشرح والتوضيح ويكون دور الطلبة استقبال المعلومات والحقائق والمفاهيم والاستماع وحفظ ما يشرحة المدرس.

وقد يوجد المدرس خلال الدرس او نهائية بعض الاسئلة.

للطلبة من اجل التاكيد على شد انتباههم وتتبعهم الى الموضوع الدراسي في الدرس ومعرفة مدى فهمهم له وقد يسمح المدرس اولا يسمح بتوجيه بعض الاسئلة الية.

وتستعمل طريقة المحاضرة في التدريس في عدة حالات هي:

1. كمقدمة للدرس او كمدخل لدرس جديد: بهدف تهيئة اذهان الطلبة واثارة اهتمامهم للدرس الجديد.
2. في اثناء الدرس: يستعمل المدرس اثناء الدرس شرح وتوضيح معلومات وافكار صعبة يصعب على الطلبة فهمها وادراكها فيستعمل المدرس اساليب المحاضرة والشرح والوصف والقصة لنقل خبرات جغرافية للظواهر الطبيعية والبشرية وتاريخية.
3. في نهاية الدرس: يستعمل المدرس المحضرة في نهاية الدرس بعد ان يعرض فيلم بواسطة تقنية تربوية ومن ثم يجري عليه ومن ثم الواجب البيئي.

أساليب تحسين تدريس طريقة المحاضرة

تعد طريقة المحاضرة من اقدم الطرائق التدريسية التي تقوم على مبدأ الالقاء والشرح النظري للمادة الدراسية من جانب المدرس والاستماع والتسجيل من جانب الطلبة ومن الاساليب التي يجب ان يتبعها المدرس في تدريس المواد الاجتماعية لتحسين طريقة تدريسها ما يلي:

اولاً: التخطيط الجيد من قبل المدرسين واختيار الطرائق والاساليب والوسائل المناسبة للتقويم.

ثانياً: طرح الاسئلة وضرب الامثلة المرتبطة بالحياة العملية.

ثالثاً: الربط بالاحداث الجارية في تدريس المواد الاجتماعية لاثراء المواضيع التي تدرس.

رابعاً: التلوين في صوت المدرس وتغيير نغمات الصوت.

خامساً: الحرص على إغلاق المحاضرة بأبرز الافكار التي طرحت فيها المحاضرة.

سادساً: عدم التركيز على التفصيلات الدقيقة لان الاسراف في التفاصيل قد يطغى على الافكار الرئيسة.

سابعاً: تلخيص الافكار الرئيسة لكل فقرة من فقارت المادة الدراسية بعد الانتهاء منها وربطها بالفقرة اللاحقة.

ثامناً: تقسيم المادة الدراسية بحيث تتوافق مع الوقت المخصصة للحصة الدراسية.

تاسعاً: تخصيص فترة راحة قصيرة بعد عرض كل عنصر من عناصر المادة التعليمية بغرض التامل والتدبر واستخلاص العبر والتاكد من فهم الجزء الاول من المحاضرة قبل الانتقال الى الجزء الاخر.

محاسن طريقة المحاضرة

لطريقة المحاضرة عدة محاسن وهي:

1. تفسح المجال للمدرس باكمال المنهج المدرسي المقرر.
2. تعطي مرونة للمدرس في تعديل المادة الدراسية حسب قدرات ومهارات وخبرات الطلبة وميولهم.

3. تعطي فرصة واسعة للمدرس لتوضيح الحقائق والمعلومات والافكار المتصلة بالموضوع الدارسي

4. توفر فرصة كبيرة للطلبة في نقل اكبر كمية من المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات.

5. تتميز في الاقتصاد بالوقت والجهد.

6. تساعد الطلبة على تقديم خبرات اضافية فالمدرس بخبراته الواسعة واطلاعة يضيف معلومات جديدة.

7. تعود الطلبة على الهدوء والضبط والالتزام الصفي فضلا عن حسن الاصغاء والاستماع والتفكير المنطقي.

مساوئ طريقة المحاضرة

1. ان طريقة المحاضرة مستهلكة للوقت اذ ان وقتا كبيرا يصرف في تقديم معلومات يمكن الحصول عليها من الكتب المقررة.

2. تدعو طريقة المحاضرة الطلبة لان يتخذو موقفاً سلبياً لا ايجابياً ، اذ ان المدرس هو الذي يعد المحاضر والدرس وينظمة للطلبة.

3. يسال استعمال طريقة المحاضرة لفقدان المهارة من قبل المدرسين.

4. عدم ملائمة المحاضرة نضوج الطلبة الالقاء المتواصل.

5. عدم قدرة الطلبة على تحليل المحاضرة وتلخيص نقاطها البارزة.

6. تؤول طريقة المحاضرة غالباً الى مواقف املائية.

7.تباعد معظم المدرسين على درجة ادراك الطلبة ومقدرتهم تباعداً كبيراً في الطريقة المحاضرة.

مبادئ طريقة المحاضرة

تستند طريقةالمحاضرة الى مبادئ قيمتها العملية من هذه المبادئ:

المبدأ الاول: ضرورة تحضير الدرس قبل القاء المحاضرة والتحضير يعني تخطيط المحتوى وتنظيم الافكار العامة بتسلسل منطقي وترابط محكم مع تسجيل النقاط الاساسية التي يكتبها المدرس على السبورة.

المبدأ الثاني: ضرورة توضيح موضوع الدرس واهدافه التي يراد بلوغها خلال التمهيد فالوضوح يساعد الطلبة على المشاركة الحيوية

المبدأ الثالث:يجب ان تكون لغة المدرس خلال الشرح واضحة وبسيطة ومتلائمة مع مستوى الطلبة ، ومع الالتزام القواعد العامة للخطابية التي منها :

1. عدم الاسراع في الحديث وعدم البطاء فيه.
2. عدم رفع الصوت وخفضة.
3. مراعاة مخاطبة عقول الطلبة لاعاطفتهم.

المبدأ الرابع: التأكيد على جذب انتباه الطلبة بصورة مستمره خلال الشرح فضلاً عن اتقان فن التمثيل.

المبدأ الخامس: ضرورة استعمال التقنية التربوية او وسائل الايضاح لجذب انتباه الطلبة ، وهذا يتطلب اعداداً سابقات للتقنيات التي سوف يستعملها

المدرس خلال الشرح.اولاً: العرض المقروء: اي القراءة المباشرة من الكتاب المدرسي.

ثانياً: الالقاء الحر: باستعمال مفكرة او قصاصة ورق مدون عليها النقاط الرئيسة للمحاضرة.

أم ميراندا – Miranda 1990 فقد أكد على الانواع التالية

1. المحاضرة التقريرية او التلقينية.
2. المحاضرة السؤالية او الاستفهامية.
3. المحاضرة الاشكالية.
4. المحاضرة التوضيحية.
5. المحاضرة المقروءة او الخطبة.

خطوات عرض الدرس بطريقة المحاضرة

وضع فردريك هريارت نظاماً لعرض الدرس تتضمن الخطوات التالية:

الخطوة الاولى: المقدمة او التمهيد

حيث يربط المدرس بين معلومات الطلبة السابقة بالمعلومات الجديدة لاثارة اهتمامهم بالدرس الجديد.

الخطوة الثانية: العرض

ويتم في هذه الخطوة عرض المعلومات والافكار الجديدة بطريقة المحاضرة الذي يستغرق معظم وقت الحصة في الصف الدراسي.

الخطوة الثالثة: الربط والموازنة

وفيها يربط المدرس المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة حتى تتعرف على العناصر المشتركة بينهما، وأوجهه الشبة والاختلاف.

الخطوة الرابعة: الاستنباط والتعميم

ويتم هنا الاستخلاص التعميمات والاحكام العلمية والمفاهيم واستنباطها.

الخطوة الخامسة: تطبيق

ويتم هنا تطبيق المبادئ والاحكام التي توصل اليها الطلبة في مواقف جديدة تقصد تثبيت المعلومات الجديدة في التدريس الصفي.

اساليب تدريس المحاضرة

اولا: اسلوب المحاضرة: المتمثل بالعرض لاشفوي للموضوع الدراسي من غير مناقشة واشراك الطلبة، الا في الاستماع والفهم وتدوين الملاحظات.

ثانياً: اسلوب الوصف: في طريقة المحاضرة يعتمد المدرس كثيراً على الوصف خاصة في دروس الجغرافية كوصف الظواهر الجغرافية المتنوعة وفي تدريس التاريخ لوصف الاحداث والمعارك ووصف الشخصيات التاريخية المهمة.

ثالثاً: اسلوب الشرح والتوضيح: ويعني الشرح: التوضيح، والتفسير توضيح المعنى، التعريف... الخ

والمقصود بذلك توضيح ماغمض على الطلبة بهدف تيسير فهمهم واستيعابهم الدرس ومحتواه فضلا عن التعرف على الجوانب الاساسية والجوهرية في الموضوع الدراسي اثناء الشرح.

رابعاً :اسلوب القصة يعتبر اسلوب القصص او سرد الحكايات من ابسط الاساليب لنقل المحتوى التعليمي ويهدف الى سرد القصص والحكايات لتمكين الطلبة من تطوير تطورات واضحة حول الاحداث والوقائع والمعايشة الداخلية لها.

ومن متطلبات القصة الجديدة:

- قيام المدرس بالسرد التفصيلي للوقائع والاحداث الجغرافية الجارية.
- استعمال عنصر التشويق والتحفيز والدراما
- العمل على اثارة الغبطة والسرور في نفوس الطلبة.
- استعمال المدرس للغة باسلوب مشرق وبما يتناسب وطبيعية الموضوع الدراسي.

والمواضيع التي تدريس بطريقة المحاضرة في الجغرافية منها:

- تدريس موضوع المشكلات (مشكلة السكان في الوطن العربي والعالم)
- تدريس موضوع الاقليم (الدراسة الاقليمية لجغرافية الخليج العربي)
- تدريس موضوع التضاريس (التضاريس في العراق)

طريقة المناقشة

مفهوم طريقة المناقشة

وهي الطريقة التي تتضمن توضيح موضوع الدرس عن طريق العرض والاسئلة والاجابات على تلك الاسئلة اي هي نشاط منظم يقوم به المدرس والطلبة باثارة التساولات من خلال عرض نقاط الدرس او الموضوع ثم التوصل الى الصورة الواضحة لموضوع الدرس، واهمية سير عملية الدرس دخلت طريقة المناقشة بثوب جديد من خلال التحسينات والتطوير مما جعلت دور الطلبة يبرز من خلال الادوار التي يقوم بها فضلا عن دور المدرس في العملية التعليمية.

لذا تعمل هذه الطريقة في اشراك المدرس مع طلابة في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع او مشكلة وبيان مواطن.

الاختلاف والاتفاق اي تعتمد على المشاركة والتعاون الفعال بين طرفي العملية تجاه الموقف الذي يواجهه كلاهما.

ويجدر ان تعلم ان هذه الطريقة لا تصلح ان تستعمل في تدريس كل انواع المجالات العملية كالعلوم التطبيقية والمواد الاجتماعية.

ويساعد استعمال طريقة المناقشة في التدريس ما يلي:

اولاً: توضيح وتفسير المعلومات والحقائق ومفاهيمها فضلا عن الخرائط والرسوم والجداول والاحصاءات التي تتطلب مناقشة.

ثانياً: تدريب الطلبة على احترام الراي والراي الاخر مهما كان مختلفاً.

ثالثاً: استعمالها كطريقة في التدريس والتعليم حول مشكلات البيئة المحلية ولاتلوث والغذاء ونفاذ الموارد الطبيعية والبطالة والعنصرية والاستعمار والاستقلال وحدوث ثورات الربيع العربي، وحقوق الانسان ومشكلة الطاقة الكهربائية في العراق وغيرها.

مميزات طريقة المناقشة

يشير الادب التربوي الى العديد من المميزات لطريقة لمناقشة ومن هذه المميزات ما يلي:

1. تنتقل الطالب من الدور السلبي المتمثل بتلقي المعلومات الى الدور الايجابي المتمثل بالمشاركة وابداء الراي من خلال حوار مناقشة مدرسة وزملائة، مما يساعد على اكتساب اتجاهات ايجابية نحو الموضوعات الدراسية.
2. تساعد الطلبة على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل وخاصة مهارات الحديث والتعبير وادارة الحوار النقاشي.
3. تجعل طريقة المناقشة علاقة المدرس بطلبة علاقة قائمة على الاحترام المتبادل مما يساعد على الاهتمام بالمواقف التعليمية.
4. تتيح للمدرس فرصة التعرف للخلفية العلمية والثقافية لدى الطلبة مما يساعد على البناء عليها في تعلمهم الجديد، فضلا عن التعرف على مدى متابعة طلبته لمجريات الدرس.

5. تسهم الاسئلة في اثارة التفكير لدى الطلبة ، فالاسئلة المدروسة والمعدة جيداً والمطروحة بشكل صحيح تثير التفكير الطلبة وتدفعهم للبحث عن الاجابات المناسبة لها.

6. الاسئلة المطروحة واجابات الطلبة عنها تسهم في تقدير وقياس اتجاهاتهم نحو المادة التعليمية ، وتقيس مدى تحقيقهم للاهداف التعليمية المنشودة.

7. يصبح المدرس في طريقة المناقشة مسؤلا عن توجية الاسئلة وادارة دقة الحوار نحو تحقيق الاهداف المنشودة.

8. تساعد المدرس في تقويمية لتعلم طلابة ومدى تحقيقهم للاهداف المنشودة وبالتالي العمل على سد الثغرات لديهم.

9. ان استعمال الاسئلة في طريقة المناقشة طريقة قائمة بذاتها من خلال المناقشة والحوار.

عوامل نجاح توظيف طريقة المناقشة

يشير الادب التربوي الى انه لابد من توافر عوامل لتحقيق المناقشة واهدافها من اهمها :

1. وعي المدرس والطلبة بالاهداف الموجودة من المناقشة.
2. ان يكون النقاشملائما وناسبا ومتصلا بحاجات الطلبة ومرتبطاً بالمنهاج ومناسبا لمستوى نضج الطلبة.
3. ان لا يتجاوز حجم المجموعة عن عشرين طالباً ، وان لايقل عن اثنين.

4. ان يكون الطلبة على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المرد مناقشة.
5. أن تكون الفرصة متاحة لاستعمال المناقشة.
6. ان يعد المدرس الاسئلة المناسبة التي تسهل عملية المناقشة بحيث تكون مبسطة ومتتابعة وهادفة وتنتمي التفكير والاستفسار وحب الاستطلاع.
7. ان تكون الاسئلة من النوع الذي يؤدي الى تنمية قدرة الطلبة على ادراك العلاقات ومسايرة الدرس.

جوانب القصور في استعمال طريقة المناقشة

1. قد يخرج النقاش او يخرج عن المسار المخطط له.
2. قد يسيطر بعض بارائهم وعدم الاستعداد لتغييرها.
3. لا تلائم طريقة المناقشة الطلبة الخجولين او قليلي الكلام او ممن لا يتصفون بالذكاء الاجتماعي واللغوي.
4. تحتاج المناقشة وخاصة المفتوحة الى وقت طويل وقد يصعب السيطرة عليها.
5. الاقتصار على الحوار الشفوي يعيق تحقيق اهداف تعليمية اخرى كالمهارات الحركية التي يتم تحقيقها من خلال استعمال التقنيات التربوية.
6. كثرة الاسئلة التي يطرحها المدرس قد تؤدي الى تشتت افكار الطلبة.

خطوات تحقيق طريقة المناقشة

يتم تحقيق طريقة المناقشة من خلال تنفيذ الخطوات الاتية: -

1. الاعداد والترتيب للمناقشة

تعد هذه الخطوة من اهم خطوات عملية المناقشة اذ يتوقف عليها مدى نجاح الخطوات الاخرى ويكون الاعداد للمناقشة ممثلا في المناقشات القصيرة او قد يكون الاعداد متمثلا في حديث المدرس عن اهم نقطة في موضوع المناقشة، اذ ان عملية الاعداد والترتيب للمناقشة تفيد في التعرف على مصادر المعلومات ونوع المعلومات التي يستلقها الطلبة.

2. تنفيذ المناقشة:

وهي الخطوة التي يلي الاعداد والترتيب وتتدرج كما يلي:

أ - اثارة ميول الطلبة وتشويقهم لبحث موضوع الدرس والمناقشة في محتوياته ويتم ذلك أما بربط الموضوع بالدرس السابق لاكمال التسلسل او ربطة بخبرة الطلبة.

ب -وقد تتم المناقشة عن طريق الاسئلة الباعثة للتفكير والمثير للجدل او يغيرها من التقينات التدريسية ووسائل الايضاح.

ج - يلي ذلك كتابة عنوان الموضوع على السبورة امام الطلبة وتقديم الدرس مع تحديد عناصرة الرئيسية والتي ستكون محور الحوار والنقاش، وذلك اما بين المدرس وأحد الطلبة، او بين طالب واخر

تحت توجية واشراف مدرس المادة، وفي نهاية يتحول الحوار الى مناقشة عامة يشترك فيها طلبة الصف.

3. التقويم:

التقويم عملية مستمرة منذ بداية المناقشة الى نهايتها فهو مصاحب لعملية الاعداد ولعملية التنفيذ ولها بعد التنفيذ.

انواع واساليب المناقشة

هناك انواع عديد من المناقشات وذلك لان اسلوب المناقشة اسلوب مرن ويمكن استعماله استعمالٌ متنوعاً وفقاً لطبيعة الموضوع، المشكلة وتبعاً لعدد الطلبة المشتركين في المناقشة ،أو مدى تواجد الكتب والمراجع المتصلة بموضوع المناقشة والاهداف المتوخاة من استعمال انواع المناقشة المختلفة التي هي:

1. اسلوب الندوة: في هذا الاسلوب من المناقشة تجلس مجموعة صغيرة من طلبة الصف لا تزيد عن (5 -6) من الطلبة على شكل نصف دائرة، وللمجموعة مشرف ومقرر الجلسة ليعرضوا على الطلبة موضوع المناقشة ثم بوجة الاسئلة لاعضاء الندوة تتعلق بالجوانب المختلفة للقضية او المشكلة المطروحة للنقاش ومن مهامة ايضاً ان يوجد نوعا من التناسق والتوازن بين الاراء المطروحة حول موضوع المناقشة.

2. اسلوب المناقشة الحلقية (السمبوزيوم): في هذا الاسلوب يجلس(4 - 5) من الطلبة امام طلبة الصف ويتحدث كل طالب منهم عن جانب معين من الموضوعاو المشكلة المطروحة للنقاش ويدير هذه المناقشة مقرر الجلية او المشرف من الطلبةومهمته تلخيص راي كل طالب من اعضاء الحلقة وبعد الانتهاء يسمح المقرر او المشرف يتوجيه الاسئلة للمناقشين شرط ان يوجه كل سؤال الى الطالب الذي ناقش جانب من الموضوع او المشكلة، وفي نهاية المناقشة يعرض المشرف الافكار والاراء والنتائج التي توصلوا اليها على جميع طلبة الصف.
3. اسلوب المناقشة الثنائية: يعتمد هذا الاسلوب على طالبيين يقوم احدهما بدور السائل والاخر بدور المجيب ويستعمل هذا الاسلوب في الموضوعات ذات الصيغة الجدلية والتي تتطلب حوراً ومناقشة بين طرفين.

الطريقة الاستجوابية (فن الاسئلة)

ان جميع طرائق التدريس لابد من ان يتخللها عدد من الاسئلة عماد طريقة التدريس للمدرس سيما اذ كان الدرس كله يتالف من الاسئلة وكيفية اثارة الطلبة لتلفيها وفهمها والاجابة عليها، لذا فقد قيل (من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس) لذا المدرس الماهر من اكتسب مقدرة على صياغة الاسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع القائها وجعلها بشكل يستطيع الطلبة فهمها فيكون لدية مقدرة اساسية في التدريس لذا يتحل الاستجواب

مركزاً مهاماً في التدريس للمواد الدراسية حيث يطرح المدرس على الطلبة مجموعة من الاسئلة الواضحة والقصيرة حول موضوع الدرس في مادة دراسية ما ومجالاته المتنوعة في تدريسها محاولاً تغطية الموضوع الدراسي وتنظيمة بشكل منطقي.

لذا فان الاستجواب نشاط تربوي منظم يستعمله المدرس في اعداد وصياغة الاسئلة وفن طرحها والاجابة عليها من قبل بعض الطلبة بهدف تحقيق اهداف الدرس.

لذا يمكن بيان مفهوم الاستجواب بانه فن طرح الاسئلة على الطلبة من قبل المدرس والاجابة عليها من قبل الطبة حول موضوعات الدارسية التي تدرس في الصف الدراسي.

وفي السنوات الاخيرة ظهر مفهوم الاستجواب الذهني الذي يقوم على طرح الطلبة الاسئلة على انفسهم لمعالجة المعلومات مما يجعلهم اكثر انسجاماً مع المعلومات التي يتعلمها وهذا يساعده على خلق وعي بالتفكير، وذلك لان معالجة المعلومات ذاتياً يجعل المتعلم قادراً على استرجاع مواقفة اليومية وخبراته السابقة ومحاولة استقصاء نقاط القوة والضعف فيها، ويعمل المدرس داخل الصف على عرض موضوع معين لاثارة بعض التساؤلات والاجابة ذاتياً من قبل الطلبة.

الاسس والقواعد التي تقوم عليها الطريقة الاستجوابية

من الاسس والقواعد التيتقوم عليها الطريقة الاستجوابية ما يلي:

1. ينبغي ان يكون لكل سؤال شفهي هدف واضح لاثارة تفكير الطلبة او اتخاذة تمدخل لمناقشة نقطة اواكثر من نقاط الدرس.
2. ان تصاغ الاسئلة الشفهية في لغة سليمة تتناسب والحصلية اللغوية للطلبة.
3. ينبغي انتصاغ الاسئلة على هيئة جمل قصيرة واضحة المضمون بالنسبة لعل طالب في الصف.
4. الا تتضمن الاسئلة الفاظاً او جملا توصي بالتعجيز واحباط الطلبة بحي يفهم الطبة انها موجة للطلبة الموهوبين.
5. لا توجه سؤالاً يتضمن سؤالين في وقت واحد لأن ذلك يحمل الطلبة على التفكير في امرين في وقت واحد مما يؤدي الى ارباك وتشتيت تفكيرهم.
6. تجنب الاستبدال في صياغة سؤال باخر او تبديل بعض كلماته عدة مرات في اثناء القائة على الطلبة.
7. ينبغي ان تنوع الاسئلة الشفهية في مستويات صعوبتها اذ لابد من تصميم بعض الاسئلة صعبة واخرى متوسطة الصعوبة ومن ثم بعض الاسئلة السهلة اي ان تراعي الفروق، الفردية بين الطلبة.

8. تجنب اسئلة المقتصرة على اسئلة الحقائق والمعلومات فقط، بل باستعمال اسئلة التفكير.

فوائد طريقة الاستجواب

الطريقة الاستجوابية فوائد متعددة منها:

1. توجيه الطلبة الى ربط معلوماتهم وخبراتهم السابقة بالمعلومات والمهارات والخبرات المراد بلوغها من خلال الدرس الجديد.
2. استطلاع ما يعرفه الطلبة عن موضوع المادة الدراسية وتوجيه اذهانهم الى الحقائق الاساسية فية.
3. اشراك جميع الطبة في المناقشة وتشجيعهم على الاجابة الصحيحة وتوجيههم اليها.
4. اعطاء توضيح وتفسير لمشكلة معينة اوعلاقة ببين ظاهرة واخرى في تدريس الجغرافية أو التاريخ.
5. التحقق من فهم الطلبة للمادة الدراسية التي قدمها المدرس واكتشافه نواحي الضعف لدى الطلبة ومعالجتها باسئلة جديدة.

شروط استعمال طريقة الاستجواب الصفي

1. يجب ان تدرج الاسئلة من السهل الى الصعب.
2. يجب ان يوجه المدرس الاسئلة الى جميع الطلبة في الصف الدراسي.
3. ضرورة توزيع الاسئلة بشكل عشوائي لا أن توزع حسب قائمة الطلبة.

4. ضرورة الابتعاد عن تكرار السؤال او اعادته مرة اخرى.
5. ضرورة اعطاء الفرصة للطالب لكي يتذكر المعلومات والربط بينها.
6. دعوة الطلبة باسمائهم للاجابة عن الاسئلة والسؤال.

اهمية طريقة الاستجواب في التدريس

1. تتبع اهمية الاستجواب من اختبار (معلومات الطلبة عن الموضوع الدراس، اي مقدارها ما استوعبت عقولهم من المادة الدراسية ودرجة فهمهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ الجغرافية.
2. تثبيت الحقائق والمعلومات والتصورات المهمة في عقول الطلبة، اذ ان كثير من الحقائق يقوم بتدريسها المدرس للطلبة يحتاجون من وقت الى اخر المران والمراجعة لغرض تثبيتها في ذاكرتهم.
3. اثارة التفكير لدى الطلبة حول الموضوع الدارسي من خلال طرح الاسئلة والاجابة عليها وهذا يساعد الطلبةعلى تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري.
4. تعويد الطلبة على تنظيم المواد التعليمية والخبرات بشكل منطقي وتفسيرها باسلوب علمي تربوي باستعمال الادلة والبراهين.
5. تنمية الاعجاب بالاسئلة وحملهم على الدراسة والقراءة الخارجية لاجل الحصول على المعلومات الاضافية بما يعزز لدى الطالب اثناء والمدح من قبل المدرس.

6. تعليم الطلبة الاسلوب الديمقراطي في حل المشكلات عن طريق الحوار.
7. توجيه انتباه الطلبة الى عناصر الدرس والهدف والفرص ليبقى في الذاكرة وتخزينه في الذاكرة الطويلة للمعلومات والمفاهيم الصحيحة وطرق اكتسابها واسترجاعها.

ايجابيات الطريقة الاستجوابية

1. انها تساعد في احداث التفاعل الايجابي لدى الطلبة من جانب وبين المدرس والطلبة من جانب اخر.
2. تساعد على تنمية وصقل التفكير لدى الطلبة، اذ ان السؤال الجيد يثير التفكير الناقد والابتكاري.
3. تساعد على احداث التقبل والرغبة في التعليم فهي وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول للتعامل مع المادة الدراسية.
4. تساعد على تنمية الثقة والاعتزاز في شخصية الطالب من خلال تهيء المناخ الملائم خاصة عندما يوفق في اجاباته على الاسئلة الموجة له.
5. تساعد في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة اذ يمكن للمدرس ذي المهارة الجيدة تصنيف الطلبة وفق قدراتهم واستعداداتهم.
6. تساعد على تحسين الاداء الجيد للمدرس من خلال تاكد المدرس ان اغلب استجابات الطلبة كانت جيدة من خلال ادائهم لاسلوب الاستجواب.

طريقة الاستجواب

مفهوم الاكتشاف واساليب تدريسة

يمكن بيان مفهوم الاكتشاف كطريقة واسلوب تدريسي بمفاهيم متعددة تنبثق من طبيعة عمل الباحثون وحقيقة ذلك العلم الذي يمثل الاكتشاف فيه جانباً مهما من جوانب العلوم المختلفة ومعالم تدريسها.

فقد بين جلاسير . Glaser ان مفهوم الاكتشاف هو تدريس ارتباط او نفهوم او قاعدة ما بطريقة تتضمن اكتشاف المتعلم لهذا الارتباط او المفهوم او القاعدة.

أما روثن – worthen فقد قال ان الاكتشاف هو: الطريقة التي تتم فيها تاجيل الصياغة اللفظية للمفهوم او التعميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التي تتم من خلال تدريس المفهوم او التعميم.

وهناك عدة اساليب في التدريس والتعلم لالاكتشاف بحسب مقدار التوجة الذي يقدمه المدرس للطبة هي:

اولاً: الاكتشاف الموجة:

وفيه يزود الطلبة بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة ويشترط ان يدرك الطلبة لغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا النوع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانياً: الاكتشاف شبة الموجة:

ويتم فيه تقديم المشكلة للطلبة من قبل المدرس وبعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيده ولا يحرمة من فرص النشاط العلمي والعقلي.

ثالثاً: الاكتشاف الحر:

وهو ارقى انواع الاكتشاف ولا يجوز ان يخوض الطلبة الا بعد ان يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين الاكتشاف الموجه والاكتشاف شبه الموجه، ويتم فيه مواجه مشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول الى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

رابعاً الاكتشاف بالاستقراء:

يمكن للطلبة ان يكشفوا الحقائق من خلال تزويدهم بالبيانات اللازمةلاكتشافهم ثم تكليفهم بصياغة ملاحظاتهم ومشاهداتهم بعد تحليلها وتفسيرها للتوصل من خلالها الى التعميمات المناسبة بعد قيامهم بمعالجة عدد كاف من الحالات الفردية التي تمثل هذا التعميم وفي مختلف الظروف المتشابهة.

خامساً: الاكتشاف بالاستنباط الاستدلالي:

اذ يبدا الطلبة بمجموعة من التعميمات معروفة لديهم وذات صله بالتعميم المراد اكتشافة فمن خلاله يبدا البحث عن امثلة تطبيقية تدعم التعميم المكتشف وتدلل على صحته.

ويجب على لامدرس ان ياخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل عند التخطيط تتدريس بطريقة الاكتشاف وهذه العوامل هي:

1. ان يكون الدرس واضحا في ذهن المدرس.
2. ان يدرس المدرس طبيعة التعميم المراد تدريسية.
3. عند اتباع الاسلوب الاستقرائي فيجب اختيار الامثلة التعليمية.
4. يجب على المدرسين ان يساعد طلابة لكي يتحققوا من صحة الاكتشاف الذي توصلوا اليه بالبرهان والادلة الدامغة.
5. عند اتباع الاسلوب الاستقرائي يجب على المدرس صياغة التعميم لفظياً في مرحلة متاخرة.

مميزات طريقة التدريس بالاكتشاف

1. تعمل على زيادة الفاعلية الذهنية للطلبة نظراً لانه يقتضي منهم الاشتراك الفعلي فيالتعلم وبهذا يتيح لعقله الفرصة للتعلم والنمو.
2. يعرف الطلبة بقدراتهم الخاصة وذلك من خلال مشاركتهم في الانشطة الكشفية وممارستهم لعمليات التفكير الامر الذي يشعر بقدرتهم على التفكير ويحفزهم على اداء المزيد من الاعمال كلما اتيحت لهما الفرصة في ذلك.
3. يزيد من مستوى الطموح لدى الطلبة ذلك ان الخبرات التي يتيحها هذا الاسلوب للطلبة يضمن تفكيراً ذاتياً مستقلاً يؤدي الى التوصل الى طرق ومعلومات جديدة.

4. ينمي القدرات الكامنة للطلبة المثلة بالمواهب وهذا يسهم في الابتكار.
5. يجعل من الطلبة محور لعملية المتعلم والاشتراك في انواع الانشطة التعليمية التي تسهم في ايجاد افراد يؤدون وظيفتهم بصورة جيدة فضلاً عن تعلمهم التوجية الذاتي والحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية.
6. يعتمد على موضوعات متعلقة بالبيئة بحيث يحفز الطلبة على الاستقصاء المنتج والمشاركة في عملية التعلم.
7. يتم التدريس من اجل اكتساب الطلبة مهارات عمليات العلم بحيث تكون متناسقة مع مستوى نموها.

معوقات استعمال التعلم بالاكتشاف

1. يحتاج الى وقت طويل
2. افتقاد المدرس المدرب
3. لا يستعمل في كل المواقف ولا كل الموضوعات الدراسية
4. اعداد المناهج التعليمية باساليب لا تشجع على الاكتشاف.
5. لا يستطيع الطلبة في بداية تعلمهم اكتشاف كل شي بدرجة كافية.

خطوات التعلم بطريقة الاكتشاف

اولاً: خطوة التفكير المنطقي العصبي

ثانياً: خطوة الانتباه الى الظواهر واشياء اخرى في الموقف التعليمي

ثالثاً: خطوة الومضة الفجائية من الاستبصار تثير العواطف وتهزها المتمثلة بالحدس.

رابعاً: خطوة الفحص لنتائج الومضة الفجائية من الاستبصار اي التاكد من الحدس.

اهداف التعلم بطريقة الاكتشاف

1. يتعلم الطلبة من خلال اندماجهم في دورس الاكتشاف بعض الطرق والانشطة الضرورية للكشف عن اشياء جديدة بانفسهم.
2. ينمي عند الطلبة اتجاهات واستراتيجيات تدريبية تستعمل ي حل المشكلات والاستقصاء والبحث.
3. تساعد دورس الاكتشاف على زيادة قدرة الطلبة على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
4. يساعد على تخزين المعلومات بطريقة تجعله سهل على الطلبة واسترجاعها بسهولة وقت ما يشاء.
5. يساعد على الشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول الى اكتشاف ما.
6. يسهم في زيادة قدرة الطلبة على التفكير ونموهم المعرفي.

دور المدرس في طريقة الاكتشاف

على الرغم من ارتكاز طريقة الاكتشاف بالتعلم على الطلبة الا ان للمدرس دور يساهم من خلالة في تعزيز تعلم الطلبة بهذه الطريقة ، وذلك من خلال ما يلي:

1. عرض المدرس لعينات من واقع الحياة التعليمية تثير تفكير الطلبة للبحث عنن مصادرها وكشف خفايا اسرارها.
2. عرض صور وخرائط ورسومات على الطلبة مع اعطائهم بعض الارشادات الضرورية للتعامل مع مفاتيح هذه الرسومات والخرائط مثل (مقياس الرسم والاحداثيات والالوان ودلالات التضاريس المتضمنة فيها والنصوص التاريخية).
3. اثارة تفكير الطلبة قبل التعلم بطريقة الاكتشاف بتوجية اسئلة وتكرارها على اسماعهم للاهتمامبها واثارة اهتمامهم للبحث والاكتشاف لتحقيق ذلك الهدف.
4. تنمية روح المبادرة والاكتشاف في نفوس الطلبة من خلال مشاركتهم بعمليات استكشافية او نقل خبراته وتجارية السابقة للطبلة للافادة منها والاقتداء بها.
5. المدرس يشحذ الهمم المتباطئة لمواصلة السعي بمهمة ونشاط ومعالجتة المستمرة لنقاط الضعف المستعصية على بعض الطبلة عند يأسهم وظهور عجزهم.

6. اثارة التفاعل والدافعية بين الطلبة مما يساعد على اتعلم الايجابي النشط.

طريقة المشروع

مفهوم طريقة المشروع وخطواتها

لقد تبلورت طريقة المشروع من قبل (كلباترك) على انها:

نشاط هادف وتصاحبة حماسة نابعة من الفرد ويجري في محيط اجتماعي على ان يكون هذا العمل او النشاط متصلا بحياة الطالب وحاجات المجتمع.

وهي صورة تطبيقية لراي استاذة (حون ديوي) تقوم على القواعد واعتبارات الاتية:

1. وجود مشكلة او مشكلات عملمية من الحياة نفسها وتنبع من ميول الطلبة ويشعرون بها وتضعها امام الطلبة لتتحدى تفكير.
2. يشرع الطلبة في حلها بطريقة عملية وتطبيقها.
3. ياتي التعليم عرضا اثناء حل هذه المشكلة.

وتمر طريقة المشروع وفقاً للخطوات الاتية:

اولاً: خطوة اختيار المشروع التي تتم من قبل الطلبة في ضوء ميولهم ورغباتهم والحوار والمناقشة واهدافة ومدى توفر مستلزمات تنفيذه وكيفية توفيرها.

ثانياً: خطوة تنفيذ خطة المشروع التي يقوم الطلبة من خلالها وضع خطة بمشاركة المدرس الذي يقوم بدورة في مناقشة الطلبة بجوانب المشروع ومراحل تنفيذه وتحديد ادوار الطبة بشكل مجموعات.

ثالثاً: خطوة تنفيذ خطة المشروع وهذه الخطوة تعد الفرصة الحقيقية لاكساب الطلبة الخبرات الواقعية والمهارية التي يهدف اليها المشروع من خلال الادوار الفردية والجماعية الموكلة للطلبة اثناء تنفيذ المشروع.

رابعاً: خطوة تقويم المشروع وهي الخطوة الاخيرة في المشروع حيث يقوم الطلبة بمشاركة مدرس المادة بمناقشة ماتم عملة والحكم على المشروع من خلال النتائج التي تم التوصل اليها.

دور المدرس في طريقة المشروع

1. القدرة على تحليل حاجات الطلبة التي تعكس اهتماماتهم
2. التخطيط الجيد للفعاليات التي تساعد علي تحقيق حاجات الطبلة وحسن تنفيذها.
3. تهيئة البيئة التعليمية الجاذبة والمخفزة لدوافع التعلم لدى الطلبة.

طريقة الطلبة في طريقة المشروع

أن طريقة المشروع تؤكد على دور هام للطالب، فهو محور العملية التعليمية، فهو من يختار المشروع ومن يضع خطة العملوينفذها، فهي طريقة تعمل على تعميق دور الطالب كمشارك وليس كملتقي وهذا يضمن اعدادة

الجيد للتفاعل مع الحياة كما ان ثقتنا بقدرة الطلبة على التميز والابداع في تنفيذ المشروع تقودنا للاعداد للطالب المبدع.

والمشاريع تتخذ صوراً فردية او جمعية ويتميز المشروع الفردي بقيام الطالب الواحد بعمل ما يسير فيه حتى النهاية، اما المشروع الجمعي يتخذ نشاطاً اجتماعياً لانة يقوم على الروابط القوية الاجتماعية بين الطلبة ويدفعهم الى تقسيم العمل بينهم

مميزات طريقة المشروع

تمتاز طريقة المشروعات في التدريس بمميزات عديدة من اهمها:

1. تنمية طريقة المشروع مهارات التعلم الذاتي.
2. تحفز الطلبة على العمل والتدريب.
3. تغرس لدى الطلبة روح المسؤولية.
4. تجعل الطالب محور العملية التربوية.
5. تنمي لدى الطلبة قدرات ومهارات التحليل والربط والاستنتاج.
6. تساعد هذه الطريقة على ربط مواد المنهج الدراسي مع بعضها.
7. تساعد هذه الطريقة على ربط المدرسة بالمجتمع.

الصعوبات التي تواجه طريقة المشروع

1. صعوبات تتعلق بوجود فروق فردية وتاثيرها على مدى انسجام وتوافق الطلبة.

2. صعوبات تتعلق باختيار المشروع اذان تباين اراء وافكار المدرسين والطلبة في اولوية المشاريع التي يمكن اختيارها
3. صعوبات متعلقة بادارة الصف او مجموعة المشروع في مراحل اختيار المشروع والتخطيط له وتنفيذه وتقويمة بسبب التباين والتناقض في افكار واراء ومواقف وميول الطلبة.
4. الصعوبات المتعلقة بمدى توفر الامكانات المالية ومدى التسهيلات التي تقدمها الادارة المدرسية في توفير اللوازم والمستلزمات التي يحتاجها المشروع.

طريقة الاستقصاء

مفهوم الاستقصاء

هو الطريقة التي يواجة فيها المتعلم مشكلة في صورة موقف اي ظاهرة تتعارض مع فهمة وادراكة ويطلب منه العمل على حل هذه المشكلة بالاستعانة بمصادر التعلم المختلفة دون ان يتلقى ايه توجيهات سابقة، ودون ان يكون لديه معرفة سابقة بالنتائج التي تنتهي اليها حل المشكلة ويستعمل المتعلم للوصول الى حل المشكلة عملياته العقلية والمهارية والبحثية والعلمية دون تدخل المدرس الا في حالات التوجية.

ام المفهوم التدريس الاستقصائي:

ونشاط موجة من قبل المدرس للطلبة ممارسة عملية الاستقصاء بغية اهداف معينة.

كما يوصف التدريس الاستقصائي بانه احد مداخل او توجيهات او منظومات التدريس ويسمى بالمدخل الاستقصائي كما يوصف احيانا بانه احدى طرائق التدريس المسماة بالطريقة الاستقصائية.

لذا فأن عدم تمييز البعض بين مفهومي عملية الاستقصاء كما يمارسها الطلبة وبين التدريس الاستقصائي كنشاط يمارسة المدرسون فالبرغم من ارتباط المفهومين الا ان التمييز بينهما وارد فعملية الاستقصاء عملية ذاتية تتم من قبل الطلبة في الفصول الدراسية وخارجها في حين ان التدريس الاستقصائي نشاط موجة يقوم به المدرس في داخل الصف.

خصائص التدريس بطريقة الاستقصاء

1. يقوم الاستقصاء اساساً على نشاط وعمل الطلبة اما عمل المدرس فينحصر في توفير وتنظيم الامكانات والظروف التي تساعد الطلبة على ان يتعلموا بانفسهم وان يصلوا الى حلول المشكلة التي يقومون باستقصائها.
2. ان خطوات التفكير العلمي في حل المشكلات في اساس التقنية التي نستعلمها في الاستقصاء كطريقة في التعليم والتعلم.

3. ان التعليم والتعلم من خلال الاستقصاء يمثل التدريس الاستقصائي لان الطلبة يستعملون اكثر من اسلوب ووسيلة لتحديد المشكلة وجمع الحقائق والمعلومات والبيانات ووضع الفرضيات المقترحة وتقويم الادلة.
4. نتيجة الاستقصاء طريقة من طرائق تعلم وتدريس الطلبة فان المدرس يدرك طبيعة عملية التعليم والتعلم لذا فان مدرس المادة سوف يكون لديه تصور عن العمليات العقلية التي يستعملها الطلبة المستقصين والتي يتطلبها الاستقصاء الناجح والفعال.

متى يحدث الاستقصاء؟

يحدث الاستقصاء عندما يواجة الطلبة مشكلة في صورة موقف غامض متغاير متناقض اي يتعارض مع فهم وادراك الطلبة ، ويطلب منهم العمل على حل هذا الموقف المشكل بالاستعانة بمصادر التعلم المختلفة وعلى الطلبة ان يفكروا في حلول ممكنة ويضعوا الفرضيات ويستعملوا مهارات بحثية تجمع المعلومات والملاحظة والقياس والمقارنة والتصنيف ليصلوا الى الحلول المطلوبة وعلى المدرس ان يتجنب التدخل حتى لا يحد من النشاط الفكري للطلبة ويمكن ان يقدم المساعدة والتوجية والارشاد عندما يطلب ذلك منه ، اذ ان الاستقصاء عملية عقلية منظمة تظم نشاطات المدرس والطلبة لحل مشكلة تتحدى التفكير.

الاهداف العامة للطريقة الاستقصائية

1. ان يتعلم الطلبة مبادئ المنطق.
2. ان يفهم الطلبة القيام بالاستقصاء ذاتيا وبطرق واساليب مستمرة.
3. ان يفهم الطلبة العلاقات السببية المتمثلة بالسبب والنتيجة.
4. ان يكشف الطلبة العلاقات بين المتغيرات التي تؤدي الى تعميمات.
5. ان ينتمي الطلبة المهارات العقلية للبحث عن المعلومات ومعالجتها.
6. ان يقدر الطلبة القيمة العالية لطريقة الاستقصاء كوسائل لعمل اكتشافات وحل المشكلات.
7. ان يتعلم ويفهم الطلبة اساليب البرهنه واجراءات حل المشكلات.
8. ان يحصل الطلبة على افضل فهم لطبيعة التعلم.

اما الاهداف التربوية الطريقة الاستقصائية فهي:

اولاً: تدريس المفاهيم والحقائق والمهارات والمبادئ.

ثانياً: التعريف بالعمليات العامة المستعملة لحل المشكلات والاستقصاء في مجال تدريس المواد الدراسية المختلفة.

خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء

ان اهم خصائص طريقة التدريس بالاستقصاء هو انها تسير بخطوات متتابعة هي:

1. تحديد المشكلة: عند تحديد المشكلة لابد من استعمال خبرات الطلبة السابقة ويتم تحديد المشكلة عن طريق طرح سؤال أو مجموعة من الاسئلة او طرح الافكار من معرفة ومعلومات الطلبة.
2. صياغة الفرضية وطرحها: ويتم من خلال تدقيق المعلومات والبيانات التي تم جمعها وتحديد العلاقات والظواهر والاسباب ومن ثم التوصل الى الاستنتاج المطابق.
3. أختبار الفرضية: يتم اختبار الفرضية من خلال تجميع الادلة والبراهين وتنظيم الادلة وترجمتها ومن ثم تحليل الادلة وبيان اوجه الشبة والاختلاف وتحديد التنافض والاتجاهات.

وان الخطوات الرئيسية اللازمة في تدريس طريقة الاستقصاء تتم من خلال المراحل التالية: -

اولاً: التخطيط ويتم تنفيذها عبر المراحل الاتية:

- تحديد المشكلة بشكل واضح ودقيق
- تحديد اسئلة واهداف الدراسة.
- تحديد مصادر الدراسة كالاساليب ولاتقنيات والوسائل المستعملة في الدراسة.

ثانياً: الاجراءات:والهدف منها جمع المعلومات والبيانات من خلال ما يلي:

- الكتب والدوريات والصحف والموسوعات العلمية.
- الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

- اعداد الاستبانات او الاختبارات المقننة.
- اجراء المقابلات مع اصحاب العلاقة بالموضوع.
- رسم الخرائط او اعداد المجسمات.

ثالثاً: المناقشة: وتتم المناقشة من خلال مايلي:

- تصنيف المعلومات والبيانات التي تم جمعها وفق اسئلة الدراسة.
- عرض المعلومات والبيانات بطريقة منطقية وصياغتها باسلوب الباحث الخاص والمميزية.
- أجراء المقارنة بين الافكار والاراء التي يتم جمعها من حيث الموافقة والاختلاف.
- مناقشة المعلومات والبيانات في ضوء اجابة اسئلة الدراسة عارضا الخرائط والروسمات والجداول البيانية.

رابعاً: الخلاصة: وتتمثل الخلاصة بما يلي:

- استخلاص اهم الاستنتاجات من خلال عرض المعلومات والبيانات.
- تدعيم الاستنتاجات بالادلة ولابراهين الصحيحة.

التدريس الاستقصائي

ان التدريس الاستقصائي طبق في الصف الدراسي في القرن العشرين في الولايات المتحدة الامريكية، اذ تم توظيفة في العديد من مشروعات تطوير تدريس المواد الدراسية، ومنذ ذلك الحين بعد واحداً من ابرز انواع التدريس المستعمل في تعليم وتدريس الطلبة.

ومن الخصائص التي تنفرد بها التدريس الاستقصائي ما يلي:

1. يستند الى فلسفة تعليمية ترى ان تعلم الطلبة لمعرفة يكون ذا معنى من خلال مجموعة الانشطة التي توصلال اكتساب هذه المعرفة بنفسة، اي ان الطلبة طبقاً لهذه الفسلفة يكونون منتجين للمعرفة وليس مستهلكين لها، فضلا عن مسؤوليتهم عن تحقيق المعلومات وتكوين المفاهيم والفرضيات والعلاقات.
2. يستهدف التدريس الاستقصائي تنمية مهارات المتمثلة بالملاحظة والمقارنة والوصف والتصنيف والقياس والتفسير والتساؤل والتنبؤ وفرض الفروض والتحكم في المتغيرات التجريبية لدى الطلبة واستعمالها في مواقف تعلم جديدة فضلا عن تنمية الاتجاهات والقيم العلمية.
3. يكون دور المدرس في التدريس الاستقصائي تسير التعلم وتوجيهه وتنظيم بيئة الصف وليس تلقين المعلومات.
4. تنظم الدروس في التدريس الاستقصائي في شكل انشطة تعلم كشفية مثل تحاور الطلبةحول سؤال مفتوح النهاية.
5. يؤكد التدريس الأسقتصائي على الاسئلة وليس الاجابات بمعنى التاكيد لا يكون للحصول على الاجابة الصحيحة بقدر ما يكون على كيفية التوصل الى هذه الاجابات.
6. يكون وقت التعلم مفتوحا نسبيا في التدريس الاستقصائي.

7. تنظم بيئة الصف في التدريس الاستقصائي بشكل يسمح بالنقاش وتبادل الافكار والمشاعر بحرية والتعاون بين الطلبة.

متطلبات التدريس الاستقصائي

يتطلب التدريس بطريقة الاستقصاء ما يلي:

1. ضرورة ان يمتلك الطلبة المعلومات والبيانات والمفاهيم والمصطلحات والاقتراحات التي تعينهم في مرحلة الاستقصاء والوصول الى الحلول الصحيحة.
2. ان يمتلك المدرسين والطلبة أداوت ومهارات الاستقصاء.
3. ان يكون المستقصي شكلاً ولا يقبل اية معلومات معرفة بدون تفحيص دقيق.
4. يجب ان يتصف الاستقصاء بالموضوعية بعيداً عن التحيز والقسر.
5. ينبغي ان يعرف الذي يقوم بالاستقصاء طبيعة المعرفة كونها تجريبية ومتغيرة.
6. ان تكون طريقة المستقصي في عرض الافكار والحلول مقنعة.
7. الاستقصاء يتطلب الصبر والتحمل.

طريقة حل المشكلات

ان طريقة حل المشكلات عملية تربوية تسير وفق نمهج علمي وتفكير منطقي يبدا هذا المنهج بتشخيص المشكلة او الموقف التعليمي التعلمي وتحديد النتاجات وينتهي باختيار الحل الانسب الذي يعالج المشكلة ويحقق النتاجات.

وتهدف طريقة حل المشكلات الى استثارة مواقف غامضة في افكار الطلبة تتطلب حلا مقبولا باسلوب علمي منطقي صحيح فضلا انها طريق الى الابتكار والابداع فالطلبة من خلالها ينشطون عقليا ومهارياً، فهي المناخ المهيىء للتمتع بالتعلم، وهذا ما يجب ان يرسمة مدرسي المادة الدراسية في تعاملة مع طلبته.

ويمكن صياغة مفهوم طريقة حل المشكلات: بانه مجموع الاجراءات التفصيلية التي يضعها المدرس او الطالب لتصور مستقبلي يعتمد انه حلاً ناجحاً من بين حلين او اكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم وفق خطوات عملية ومنطقية.

خطوات طريقة حل المشكلات

يتضمن التفكير العلمي السليم في حل المشكلات الخطوات الاتية:

اولاً: الشعور بوجود مشكلة

اذ ان الشعور بالمشكلة الحقيقة من مسلتزمات التفكير العلمي السليم الذي يساعد على اثارة انتباه الطلبة واستثارة تفكيرهم في ايجاد حلول منطقية

ويحاول مدرس المواد الاجتماعية الناجح المتمكن بخبراته الواسعة وافكاره السديدة مناثارة افكار طلابة على ان تكون تلك المشكلات ملائمة لمستوى الطلبة العلمي ونضجهم العقلي ومرتبطة بحاجاتهم الى المدينة.

او مشكلة الغذاء والمجاعات السكانية في العالم او مشكلة التصحر او مشكلة ندرة الموارد المائية في الوطن العربي.

ثانياً: تحدي المشكلة:

يقصد بتحديد المشكلة موضوع المشكلة ومعرفة ابعادها وخصائصها ومعرفة المعلومات والحقائق المتعلقة بالمشكلة كي يدرك الطلبة موضوع المشكلة ويحددوا مختلف جوانبها وابعادها، والمشكلة يمكن ان تصاغ على شكل سؤال او عدة اسئلة على ذلك.

- كيف يمكن معالجة مشكلة الهجرة من الريف الى المدن في العراق؟

ثالثاً: جمع المعلومات والحقائق المتصلة بالمشكلة

- ان عملية الاستدلال الى حل المشكلة تستلزم الحصول على المعلومات والحقائق وادراك العلاقات بينهما وللمدرس دور بارز هام في ارشاد وتوجيه الطلبة بجوانب المشكلة ومناقشة ماتوصلت اليه المعلومات والحقائق وتنظيمها وتنسيقها فضلا عن نقد وتقويم المدرس للمعلومات والحقائق التي جاء بها الطلبة.

رابعاً: التوصل الى فرضيات تتصل بحلول المشكلة:

بعد جمع المعلومات والحقائق عن المشكلة وفهم الطلبة لطبيعة المشكلة وجوانبها وابعادها المختلفة يحاول الطلبة تحت توجيه واشراف المدرس الى افتراض الحلول للمشكلة وافتراض الفرضيات والحكم على صحة فرضية من الفرضيات ودحض كل فرضية بالحقائق والادلة والبراهين العلمية قبل الحكم على مدى صلاحيتها كحلول للمشكلة موضوع البحث والدراسة

خامساً: اختبار مدى صحة الفرضيات والحلول:

ويتمثل ذلك باعادة النظر بالفرضايت والحلول والتحقق من مدى صحتها وقبول الحلول او الحل الصحيح الذي تسنده الادلة والبراهين العلمية الكافية، وتثبيت صحتة كحل للمشكلة ثم تطبيق او تعميم هذا الحل على مشكلات ومواقف للتعرف على الجوانب التي تصدق عليها هذا الحل والجوانب التي لا تنطبق على الحلول وفق الفرضيات.

الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار مشكلة ما

عند اختيار مشكلة ما يجعلها محوراً يقوم على طرائق التدريس او المنهج لابد من مراعاة الشروط الاتية: -

1. ان تنبع المشكلة من الطلبة حتى نتاكد من ارتباطها بحاجاتهم ودوافعهم وعندما يستطيع المدرس ان يوجة الموقف التعليمي بحيث يقود الطلبة الى الاحساس بضرورة بحث مشكلة معينة.

2. ان تكون المشكلة المطروحة للبحث والدراسة مناسبة لمستوى نمو الطلبة.
3. ان تشتمل المشكلة على خبرات لها قيمة في نمو الطلبة لقيمة تذوق الجمال او الفكير المنطقي وغيرها من جوانب القيم التربوية.
4. ان يكون في معالجة المشكلة مجال لممارسة الطريقة العلمية المنطقية في حل المشكلات في مختاف ميادين الحياة.
5. ان تتيح معالجة المشكلة فرص التصميم او التخطيط المشترك بين افراد الصف الدراسي وبين المدرسين وبين الطلبة بعضهم وكذلك بين المدرسين.
6. ان تكون في المشكلة فرص لربط المعلومات وتكاملها عن طريق استعمال الموضوعات الدراسية المختلفة حول المشكلة.
7. ان تتيح المشكلة فرصاً للرجوع الى مصادر المعرفة كالكتب والمجلات والشخصيات التي تكون مصدراً في الموضوع.
8. ان تؤدي دراسة المشكلة الى مشكلات اخرى تحتاج الى دراسات اخرى وتنتج المشكلة افاقاً متزايدة النمو.

جوانب القصور في طريقة حل المشكلات

اولا : تستلزم جهداً كبيراً من المدرس في صياغة المشكلة واعدادها

ثانياً : تتطلب اتصاف كل من المدرس والطالب بخصائص معينة مثل حب الاستطلاع والعمل بمثابرة لساعات طويلة والتساؤل والمرونة في التعامل مع المشكلات والاستعداد للمجازفة.

ثالثاً : تحتاج حل المشكلات الى وقت كبير.

القيم التربوية لطريقة حل المشكلات

لطريقة حل المشكلات قيم تربوية متنوعة منها :

1. ان استعمال طريقة حل المشكلات كطريقة تدريسية من حيث مفهومها واهدافها التربوية تنسجم مع طبيعة الحياة ومشكلاتها الزاخرة التي ينبغي معالجتها والتفكير السليم في حلولها.
2. يتوافر في طريقة حل المشكلات عنصر الدافعية للدراسة والتفكير والكشف ونتيجة ذلك يرجع الى ان المشكلة الجيدة الاختيار تستجيب لحاجات الطلبة وميولهم واهتمامهم فضلا عن انها تجعل لعملية التعليم والتعلم هدفاً واضحاً ه تلمس الحلول للمشكلة.
3. ان طريقة حل المشكلات لا تهدف الى تلقين المعلومات وحفظها وتخزينها ، بل يهدف الى فهم الطلبة والاستعمال الذكي للحقائق والمعلومات والتفكير الابداعي من اجل مواجهه ومعالجة.
4. مواقف الحياة ومشاكلها باسلوب علمي واقعي فضلا عن ان طريقة حل المشكلات تهيء الكثير من الفرص والمواقف التعليمية لممارسة الطلبة القدرات والمهارات المتصلة بالتفكير العلمي السليم.

دور الطالب في طريقة حل المشكلات

للطالب دور رئيسي في طريقة حل المشكلات ويتمثل هذا الدور في المهام والفاعليات الاتية :

1. السعي الى تحقيق النتاجات بالرؤية التي يراها مناسبة وفاعلة.

2.البحث عن المعلومات والحقائق في جميع مصادر المعرفة المتوفرة لدية.

3.يقوم بتجريب المشكلة ووضع البدائل الفاعلة في تحقيق النتاجات.

4.يقوم بالتقويم البنائي المستمر طيلة بحث المشكلة وحلها.

5.يبادر العمل مهما كانت مستوياته المعرفية وخبراته المكتسبة.

دور المدرس في طريقة حل المشكلات

للمدرس دور ابرز ومهم في طريقة حل المشكلات من خلال القيام بما يلي:

1.الاستجابة لاسئلة الطلبة وافكارهم

2.يقدم المدرس الاستشارة العلمية والثقافية والمعرفية ونقل الخبرات لتجنب العقبات في حلول المشكلات.

3.يعتبر المدرس احد المصادر المعرفة ونقل الخبرات لتجنب العقبات في حلول المشكلات.

4. يعتبر المدرس احد المصادر المعرفة الرئيسية لانه الاقرب ولاايسر لجميع الطلبة.

5.يساهم المدرس في التقويم البنائي في ضوء خبراته التقويمية

6.المدرس يعد مقوما ختامياً لاعمال الطلبة في طريقة حل المشكلات.

7.المدرس يزود الطلبة بالتغذية الراجعة لتصويب الاخطاء في محاولاتهم لحل مشاكلهم.

الخصائص الظرورية حل المشكلات في التدريس

ينبغي ان يتصف المدرس الناجح لتطبيق طريقة حل المشكلات بالصفات والخصائص الضرورية الاتية: -

1. حب الاستطلاء للظواهر والاشياء التي لاحظها ، وذلك بان يكون راغباً في التعرف الى الظاهرة التي يلاحظها واسباب وجودها وكيفية حدوثها ، والايقتنع بالاجابات الغامضة للاسئلة التي يطرحها.
2. الاعتماد في ارائة على الدليل المناسب، اذ ينبغي عليه ان يكون متانيا في قبول الحقائق غير المدعومة ببرهان مقنع وان يعتمد في نتائجه وقراراته على الدليل المستخلص من مصادر متنوعة.
3. العمل المتفتح نحو العمل ونحو المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة.
4. البحث عن السبب الطبيعي للظواهر والاشياء التي تحدث دون الاعتقاد بالخرافات والاوهام او حسن الحظ.
5. تقويم الاجراءات والاساليب المستعملة المعلومات التي تم جمعها ، ويتم ذلك عن طريق التخطيط عند القيام بحل المشكلة واستعمال الاجراءات والاساليب المتنوعة لجمع المعلومات والحكم على المعلومات بانها ذات صلة بالمشكلة أولا والحكم فيما اذا كانت المعلومات معقولة وكافية لاصدار حكم دقيقي، وانتقاء اكثر المعلومات حداثة ودقة بالنسبة للمشكلة المطروحة أو التي يتعامل معها الطلبة.

اما مصادر الخطأ التي قد يقع فيها الطلبة عند حل المشكلات فهي:

1. عدم الدقة في القراءة وعدم كفاية الانتباه اثناء القراءة.
2. عدم الدقة في التفكير وعدم اعطاء اولوية قصوى للدقة في العمل.
3. الضعف والخمول في تحليل المشكلة وعدم تجزئة المشكلة المعقدة.
4. الافتقار للمثابرة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة.

طريقة الوحدات

مفهوم طريقة الوحدات

يمكن ان تقع تصوراً لمفهوم طريقة الوحدات بانها:

عبارة عن تخطيط هادف لموضوع دراسي معين في تدريس مادة دراسية يجمع ويوحد بين المحتوى وخبرات التعلم التي لها ارتباط في مجال او مجالات دراسية في تدرس المواد الدراسية، ويقدم الى المتعلم بصورة تشبع ميوله ورغابته من اجل الوصول الى الاهداف التربوية المرغوبة باكتسابه معارف ومهارات واتجاهات وقيم.

وهذا المفهوم يقودنا الى العوامل والاسباب التي دعت المختصصين في مجالي المناهج وطرائق التدريس الى الاهتمام بهذه الطريقة في تدريس المواد الدراسية ومن اهم تلك العوامل والاسباب ما يأتي:

1. عدم تجزئة المحتوى وخبرات التعلم ذات العلاقة اوالعلاقات في مجال او مجالات دراسية معينة.

2. استغلال ايجابيات المتعلم من خلال النشاطالمتنوع الذي يتاح له اثناء دراسته للوحدة الدراسية.
3. اكتشاف ميول واتجاهات المتعلمين من خلال الممارسات اثناء دراسة وتدريس الوحدة.
4. تهيئة المناخ الملائم الذي يساعد على ظهور الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات بين الطلبة.
5. اشباع رغبات وميول الطلبة في تعليم وتدريس مجالات علمية يتقبلها ويستجيب لتعلمها.

خطوات تنفيذ الوحدات في الصف الدراسي

الخطوة الاولى: التمهيد والاستطلاع

وهي مرحلة التحضير والاعداد للوحدة من خلال اثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على العمل.

الخطوة الثانية: وضع الخطة

ويتم وضع الخطة استناداً الى المراجع والمصادر وفي مقدمتها الكتاب المدرسي فضلا عن المصادر الاخرى كالكتب الثانوية والمجلات.

الخطوة الثالثة: التنفيذ

ويتضمن تنفيذ الانشطة والفعاليات المطلوبة باشراف.

الخطوة الرابعة: التقويم

ويتضمن التعرف على مدى تحقيق الاهداف منذ البدء وحتى نهاية التنفيذ من خلال ما يقوم به الطلبة من انشطة وفعاليات.

مزايا طريقة الوحدات

1. يكون تدريس المادة الدراسية توحدة او موضوع متكامل ومترابط.
2. يكتسب الطلبة من خلالها قيم العمل الجماعي.
3. تنمي لدى الطلبة قدرات التفكي العلمي المخطط.
4. مزاولة الطلبة للانشطة والفعاليات المساندة ما يؤدي الى تكوين الاتجاهات والافكار السليمة وتعديل السلوك.

عيوب طريقة الوحدات

1. يحتاج تطبيق الطريقة الى مهارات خاصة لابد ان يتدرب عليها المدرس كي ينجح لتطبيقها في الصف الدراسي.
2. قد يؤدي تطبيقها في الصف الدراسي الى اهمال الكثير من المعلومات والحقائق من اجل بيان المفاهيم والقوانين العامة.
3. تحتاج الى وقت طويل قد يؤثر على اكمال المنهج الدراسي في غير وقته المحدد.

انواع الوحدات

هناك نوعين من الوحدات الدراسية هما : -

اولاً: وحدة قائمة على المادة الدراسية

ويكون محور الدراسة في هذه الوحدة مشتقاً من المادة الدراسية نفسها، ويقوم هذا المحور بمعالجة نواحي هامة عند الطلبة ولا يتقيد بالتنظيم المنطقي للمعلومات والحقائق ولا بالحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، وقد يكون موضوعاتها مثل التقدم العلمي عند العرب كيف نعالج مشكلة الانفجار السكاني، ثورات الربيع العربي وغيرها من الموضوعات المهمة.

ومن معاييرها ما يلي:

1. قيام الوحدة على المادة الدراسية وتعد مقدماً اعداداً كاملاً.
2. يجب ان تتسع الوحدة وتنوع اوجه النشاط بها.
3. ان تحتوي الوحدة على التقنيات التربوية لتسير الدراسة على الاطلاق.
4. ان تكون الوحدة على اتصال بالوحدة السابقة لها وكذلك الطلبة للوحدة اللاحقة لها.

ثانياً: الوحدة القائمة على الخبرة

وهي عبارة عن سلسلة من الخبرات التعليمية المنظمة ومجتمعة حول مشكلة من مشكلات الطلبة او اغراضهم او حاجاتهم والمادة الدراسية في ضوء هذه الوحدة تصبح اكثر اتصالاً والتصاقاً بحياة الطلبة ويمكن ربط

هذه الوحدات بفروع المواد الاجتماعية الاخرى وببعض المواد الاخرى خارج نطاق المواد الاجتماعية ومن الامثلة لوحدة الخبرة النفط واثر في حياة السكان، الانسان والبيئة وغيرها.

ومن خلال دراستنا للوحدتين يمكن اجراء مقارنة مبسطة بين الوحدة القائمة على المادة الدراسية والوحدة القائمة على الخبرة من خلال ما يلي:

1. أن الوحدة القائمة على المادة الدراسية يمكن اعدادها خارج الصف الدراسي قبل القاء الدرس، بينما الوحدة القائمة على الخبرة تنمو وتطور خلال التدريس بالصف والاحتكاك بالطلبة.
2. تنظيم المادة الدراسية حول مركز هذه المادة ويدرسها الطلبة بهدف الالمام بالحقائق المستقاة من هذه المادة، في حين وحدة الخبرة وحدة المتعلم هي سلسلة من الخبرات التربوية المنظمة حول الهدف الذي يرمي الية المتعلم وذلك عن طريق استغلالها للمادة ذات الفائدة الاجتماعية لتحقيق هدف المتعلم.
3. تتدرج الوحدة الدراسية من البسيط الى المعقد، بينما تبدأ وحدة الخبرة من المركب الى البسيط.
4. يتحكم في وحدات المادة المدرس او واضعوا المنهج، في حين يتحكم في وحدة الخبرة الطلبة بالاشتراك مع المدرس.

5. عماد وحدة المادة الطرائق الشكلية والدروس التقليدية والكتب بينما عماد الخبرات المتعددة بالاحتكاك بالبيئة والمجتمع فالخبرة عمل فعال.

توزيع الخطط التدريسية

المفهوم العام للتخطيط:

وهو اسلوب او منهج يهدف الى حصر الامكانات المادية والموارد البشريه المتوفرة ودراستها وتحديد اجراءات الاستفادة منها لتحقيق اهداف موجودة خلال فترة زمنية محدوده

مفووم التخطيط لأعداد الدروس:

عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية ويشمل على عناصر مختلفة لتحقيق اهداف محدده

اهمية التخطيط للدرس:

1 - يجعل عملية التدريس متقنة الادوار وفق خطوات محدده منظمة ومترابطة الاجزاء وخاليه من الارتجاليه والعشوائية محققة الاهداف الجزئية

2 - يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة

3 - يسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية او المهارية

4 - يساعد على رسم وتحديد افضل الاجزاء المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها

5 - يعين على رسم وتحديد افضل الاجراءات المناسبه لتنفي الدروس وتقويمها

6 - يسهم التخطيط في التعرف على مفردات المقرارت الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديم المقترحات لتحسينها

7 - يعين المعلم على التعرف الاهداف العامه والخاصة وكيفية تحقيقها

8 - يساعد المعلم على اختيار وسيلة التعليم المناسبة واعدادها

انواع التخطيط:-

1 - التخطيط بعيد المدى: - وهو تخطيط يتم لمدة طويلة كعام دارسي.

2 - التخطيط قصير المدى وهو التخطيط لفترة قصيرة كالتخطيط الاسبوعي او اليومي

العناصر الرئيسية لخطة الدراسة:-

1 -موضوع الدرس من اهم ظوابطه ان يكون : -

- جزء من المقرر الدراسي وملائم للزمن المخصص للحصة
- حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية

2 -اهداف الدرس ومن اهم ضوابطها ان تكون:

- مترابطة بالاهداف العامة للتربية وللمرحلة والماد

- اشتمالها على المجالات الرئيسية للأهداف وهي (المجال المعرفي، المجل الانفعالي، المجال النفسي الحركي) وبصياغة اخرى (معرفية، مهارية، وجدانيه) ان تصاغ عبارات الاهداف صياغة سلوكية صحيحه (ان + فعل اجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد اتقانها من قبل الطالب)

3 -المدخل للدرس (التمهيد) ومن اهم ضوابطه:

- ان يكون مشوقا ومتنوعا تتضح من خلاله اهداف الدرس وبصورة جليه
- ان يربط الدرس القائم السابق

4 -محتوى الدرس (ما سيدرسه المعلم) ومن ضوابطه

- ان يسهم في تحقيق اهداف الدرس
- ان يشتمل الموضوع متوازنه بما يتلائم من زمن الحصه
- ان تكون عناصره مرتبه ترتيبا منطقيا ومستمده من مصادر تتسم بالثقة
- ان يشمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الاساسية

5 - النشاطات (اساليب المعلم في التدريس ونشاطات الطالب للمتعلم) ومن ضوابطه: -

- ان تكون متنوعه فلا تقتصرعلى طريقة او اسلوب دون اخر.
- ان تتسم الطرق بالناحيه الاستقصائية وحل المشكلات

- ان تراعي الفروق الفردية للطلاب وذات مستويات مختلفه
- ان تشتمل على نشاط علمي في الصف
- ان تكون مترابطة بموضوع واهداف

6 - الوسائل والادوات التعليمية ومن ضوابطه

- ان تكون ملائمة لموضوع الدرس لمستوى الطلاب
- ان تسهم في تحقيق اهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفعالية
- ان تكون متنوعه ومبتكره وتشجع الطلاب على استخدامها

7 -الكتاب المدرسي والمواد المرجعية ومن ضوابطه

- ان يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصف
- ان يستخدم الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية
- ان يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات كالتواصل لحل سؤال هام
- ان تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات الطلاب واستعدادتهم
- ان تكون القراءة المرجعية موثقة ومتصلة بأهداف الدرس

8 -التقويم

وعلى ضوئه يتم تحديد مدى نجاح او فاعلية خطة التدريس المطبقة من ضوابطه:

- ان يكون التقويم مرتبكا بأهداف الدرس

- ان تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي)
- ان يتم التقويم من خلال اسئلة رئيسية

9 -الواجب المنزلي كجزء من التقويم

وهو تكليف من المعلم للطالب بغرض تثبيت الخبرة الذهنية في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت اطول ومن اهم ضوابطه:

- ان يسهم الواجب في تحقيق اهداف الدرس
- ان يكون متنوعا في موضوعاته واضحا ومحددا في اذهان الطلاب
- ان يساعد الطالب على التعلم بفعالية ويحفزهم على الاطلاع الخارجي.

مراحل خطة تدريسية وفق توزيع التدريس

المرحلة الاولى: مرحلة تحديد الاهداف

الموضوع: تدريس الخرائط الجغرافية

الصف الاول جغرافيه / كلية التربية / قسم الجغرافيه

اهداف الدرس الخاصه:

1 -معرفة تدريس الخرائط الجغرافية

2 -معرفة المقارنه بين انواع الخرائط الجغرافية

اهداف الدرس السلوكية

1 -ان يوضح الطالب مفهوم الخريطة الجغرافية

2 -ان يقارن الطالب بين انواع الخرائط الجغرافية

3 -ان يقارن الطالب بين الخرائط الجغرافيه والبشرية والطبيعية

4 -ان يحدد الطالب الموقع الجغرافي للعراق على خارطة الموطن العربي السياسية

5 -ان يتقن الطالب مهارات استخدام الخرائط الجغرافية

6 -ان يتقن الطالب مهارات تحديد عناصر الخريطة الاساسية

المرحله الثانية: مرحلة تصميم الموقف التعليمي

اختبار المناسبه لموضوع الدرس وكالاتي

1 -اختيار خريطة العالم الطبيعه

2 -اختيار خريطة العالم السياسية

3 -اختيار خريطة الوطن العربي السياسية

اختيار المدرس هذه الخرائط لأرتباطها بموضوع الدرس ومحتوى وارتباطها بالاهداف الخاصه والسلوكية للدرس

- طريقة التدريس التي اعتمدها المرس هي طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة فضلا عن طريقة الاستجواب وتتمثل بالاجراءات الاتيه: ومن خلال المرحلة الثالثه: الاستعدادات لغرض التقنية

توضيح التقنية – تحديد مكان العرض – عرض التقنية في الصف –

توضيح اهمية الخرائط الجغرافية وتنوعها

- توضيح السبب في اختلاف انواع الخرائط وتنوعها
- عرض خريطة العالم السياسية لتحديد الموقع الجغرافي للعراق ويكون من خلال
- وضع الخريطة في المكان المناسب بحيث تكون واضحه لجميع الطلاب
- استخدام مؤشر لتحديد المواقع الجغرافية وتحديد عناصر الخريطة الاساسية
- العمل على توضيح كيفية المقارنه بين الخرائط الجغرافية من حيث انواع الخرائط الطبيعيه والخرائط البشرية
- توضيح اسئلة للطلبه والتي هي كالاتي:

1 - يقوم الطالب بتحديد الجهات الاصلية للخريطة

2 - يقوم الطالب بتحديد الجهات الثانوية للخريطة

3 - يقوم الطالب بتحديد موقع عناصر الخريطة الاساسية الاتية

(عنوان الخريطة – اطار الخريطة – تحدي شمال الخريطة – مقياس الرسم).

وفي هذه المرحله المتمثلة بالاستعداد لعرض التقنية تم تحديد ما يلي

- عرض تقنية الخرائطة الجغرافية امام جميع طلبة الصف في الجهة اليمنى للبسورة من الصف الدراسي
- كان البعد مناسب يتمثل (10) امتار
- وكان العرض للصف (5) امتار للصف الدراسي

المرحلة الرابعه: مرحلة التنفيذ

قام المدرس في هذه المرحله بعرض تقنية الخريطة الجغرافية المناسبة لطبيعة الدرس التي تمثلت بثلاث خرائط جغرافية تتعلق بطبيعة الاهداف المراد تحقيقها وفي ضوء المرحلة الثانية التي تتمثل بتصميم الموقف التعليمي والتدريسي ويتم التنفيذ من خلال استخدام تقنية الخرائط ومهارات استعالها وتقويم عملها وعمل الطلبه

المرحله الخامسة: - مرحلة التقويم

ويتم التقويم في هذه المرحله من خلال

معرفة فهم الطلاب للمادة الدراسية واتقانها واثارة الاسئلة

معرفة مدى اتقان التقنية في استخدام والعرض والتدريس

معرفة مدى تحقيق الاهداف الموضوعه للدرس علاقتها بالتقنية

معرفة مدى تقوم التقنية وتطبيق المهارات الخاصه بأستخدامها في التدريس

- معرفة مدى صحة المعلومات التي تعرضها التقنية
- معرفة مدى مساهمة في توضيح وتقريب المادة
- معرفة مدى مناسبة المعلومات التقنية للطلاب
- معرفه جودة الخصائص الفنية في التقنية

القياس والتقويم وتنويع التدريس

1. القياس

يستخدم مفهوم القياس في حياتنا اليومية بوصفه معنى لعملية او مجموعة من العمليات المتعددة التي نحصل من خلالها على تقديرات موضوعية دقيقة وبما يؤدي الى حفظ التعامل بين الناس، اذ تتحدد قيم الاشياء المتداوله على مقياييس متعارف عليها، اذ نقيس الاطول لتحديد المساحات والاحجام والمسافات بمقايس متريه وحداتها السنتيمتر والمتر ونقيس الاوزان والاثقال بمقاييس وحداتها الغرام والكيلوغرام ونقيس الحرارة بوحدات المئوي والفهرنهايت وهكذا تقاس الخصائص المختلفة وكل خاصية منها بمقاييس معينة ذات وحدات ثابتة وبما اتفق الناس على استخدامه في التعاملات اليومية الامر الذيي يجعلنا نستخدم المقاييس في كل الحالات لنحدد من خلالها الفروق الكمية بين الاشياء او مقدار هذه الاشياء ولنتعامل بها فيما بيننا بقدر من الثبات والاتساق الذي يجعل القيم والمفاهيم والمعاني وغير متغيرة من فرد لأخر ومن موقف لأخر

كما نستخدم القياس عندما نكون امام ظاهرة لم يتم تكميمها بعد او لم يتم مضاهاة خصائصها بالارقام للتعرف على الاختلافات الكفيفية فيها فنبحث عن مستوى الجودة بوصفه اكثر من او اقل من جودة شيء اخر او نبحث عن مستوى الدقة او الصحة لنحكم ان شيئا ما ادق من شيء اخر او اصح من شيء اخر وان استخدمنا لهذه التغيرات النسبية مثل اكثر من او اقل من او ادق او اصح من لا يتضمن تقديرا محدودا سواء بالجودة او الدقة او الصحة وهو يشبه وقوفنا اما لوحتين فنيتين نقارن بينهما لنصل من خلال المقارنه الى ان احدهما اكثر جمالا من الاخرى دون تقدير كمي لجمال كل منها او تقدير لفارق كمي في الجمال بينهما وفي ضوء ذلك فأننا نستخدم القياس لتقدير قيم الاشياء والفروق بينهما ومدى هذه الفروق في السلوك وفي القدرات المختلفه كالذكاء او التذكر او اضطرابات الشخصية او المهارات الحركية وتقدير لهذا المدى او الفترة او البعد او كمية شيء وفيما يخص القياس النفسي فأنه بدا مواكبا في تقدمه لعلم النفس ومتقدما معه منذ منتصف القرن التاسع عشر مع المحاولات الجادة لدراسة الضواهر السايكولوجية من منظور علمي يقوم على الملاحظات المضبوطة وبعيدا عن التأمل اعقلي

وعلى الرغم من صعوبة تحديد سنة معيه تبدأ بها حركة القياس النفسي وبالصورة التي هو عليها الان اذ يختلف الباحثون في تحديد البدايات الاولى التي بدأ فيها والتي تتضمن الاشارة الى اعمال ويبر(1878 – weber)

السايكوفيزيقية وقانونه مع فاغنر (Fechner) الخاص بالمعادلة الشخصيه واعمال مولر (Muller – 1851) الذي انصبت اهتماماته على دراسة الحواس وردود الافعال (Reflex Action) واعمال ونت (Wundt) الذي كان يشجع تماما الوظائف النفسية على الرغم من اهتمامه بموضوع الفروق الفردية وهي الاساس الذي يقوم عليه القياس النفسي بالمعنى الاصطلاحي

اما جهود كاتل (Cattle) في القياس النفسي والعقلي، فهي بدايات واسعه وجادى في تطوير هذا الميدان من ميادين علم النفس وذلك من خلال ابحاثة ودارساته المتميزة في الفروق الفرديه، ويقاس ازمنه الرجع التي ادت الى الارتقاء في قياس سرعة العمليات الادراكسة في درجات مختلفة من التعقيد وقياسات مدى الانتباه وتركيز الجانب الاكبر منها على الفروق الفردية وصولا الى التحديد الكمية لطبيعة ودلالة هذه الفروق وهي الاساس الذي يقوم عليه القياس النفسي بالمعنى الاصطلاحي

اما جهود كاتل (Cattle) في القياس النفسي والعقلي، فهي بدايات واسعه وجادة في تطوير هذا الميدان من ميادين علم النفس، وذلك من خلال ابحاثه ودراساته المتميزة في الفروق الفردية وقياس ازمنة الرجع التي ادت الى الارتقاء في قياس سرعة العمليات الادراكية في درجات مختلفة من التعقيد وقياس مدى الانتباه وتركزي الجانب الاكبر منها على الفروق الفردية وصولا الى التحديد الكمي لطبية ودلالة هذه الفروق، بعد ان كانت مجموعة منظمة من القوانين والصياغات السلوكية التي تحكمها

وجهود جالتون (Galton) الحقيقيه في مجال الفروق الفردية وقياساتها من خلال نظرية التطور ومعطياتها ، قد اكسب تيار القياس دفعه قوية ومتقدمة في انجلترا ، فضلا عن مبادرات كاتل (Cattle) القياسية في الولايات المتحدة واتساع مدى القياس النفسي في مجال القدرات النفسية والعقلية للكائن الحي ليس في مجال علم النفس فقط بل في كل الدراسات الخاصة التي تتناول الكائن الحي وصفا وتحليلا وتشريحا.

ولقد اخذ القياس النفسي والعقلي مدى تطبيقيا واسعا ومجالا رابحا في قياس مختلف الوظائف والانشطة والعمليات والفعاليات النفسية والعقلية والتي يقوم بها الكائن الانساني من خلال تطوير اساليب وطرائق جالتون (Galton) إحصائيا ورياضا على يد كارل بيرسون(Carl person) وامكن صياغة وتصميم المعادلات الاحصائية التي تقيس هذه الوظائف وتقدم المؤشرات الداله عليها او المرتبطة بها.

كما اثرى ميدان القياس النفسي والعقلي الابحاث التي تناولت التخلف العقلي والتأخر الدراسي والتحصيلي وصعوبات التعلم لدى الافراد من ذوي الاحتياجات الخاصة في تعلمه وبالاخص جهود الفريد بينه (Alfred Penne) عام 1905 في فرنسا وجهود اسكيورول (Esquirol) وسيجويد (Seguim) في تدريب وتنمية المتخلفين عقليا ومن خلال تطوير حساسية الجهاز الحي وقدرته على التميز بين الاشياء وتحسين امكانات التحكم الحركي والتعامل مع الاشياء وتطوير اختبارات الذكاء والقدرات العقلية الخاصه بهذه الفئات

اما جهود لويس – تيرمان (Luis- Terman) في مجال اختبار الذكاء لفئات الاطفال والمراهقين وايجاد المعايير على وفق الاسس الاحصائية الامر الذي اسهم في دعم حركة القياس النفسي على صعيد مؤسسات المجتمع التربوية مدارس مختلفه

وقد كان للحرب العالمية الاولى والثانية دور واضح في الارتقاء بحركة القياس النفسي وجعلها علما مستقلا بذاته وميدانا من ميادين علم النفس نتيجة الاستخدام الموسع للأختبارات النفسية والعقلية في فرز وتشخيص الجنود والعسكريين والتعرف على سمات شخصياتهم ومهاراتهم الحركية والقتالية – وقدراتهم العقلية وما يتطلبه ميدان الصراع من توظيف لمختلف القدرات والاستعدادات العالية.

وعلى الرغم من ظهور حركة التحليل النفسي على يد فرويد واتباعه ادلر ويوتج وفروم وهورني، وسوليفان واهتمامهم الكبير باللاشعور ومحتوياتهم وحياة الفرد من خلال خبراته الماضيه وطفولته واساليب حياته البيئية والاجتماعية وعدم اهتمامهم بأساليب القياس التي تبين جوانب معينه من الحياة النفسية للأنسان فن تطوير اختبارات اسقاطيه واختبارات قياس سمات الشخصية والتداعي واخبارات الاهتمامات والاتجهات والميول واعتمادها على مؤشرات كمية ورقمية دالة توض هذه الجوانب فد اخفى بعدا جديد لتطور حركة القياس النفسيي والعقلي والتربوي والتربوي والمهني

ان حركة القياس النفسي اصبت المسار الذي تقدم بشكل ملحوظ من خلال القرن العشرين كنتيجة مباشرة لفعاليتهواهمية الاختبارات والمقاييس بمدى نجاحها في مهماتها التي تم القياس والتشخيص والتحليل من خلالها ولم تقف هذه الاختبارات عند مستوى تقديم الخدمات العلمية من خلال الوظائف القياسية المرتبطه بها بل اسهمت بشكل واضح في ارساء دعائم نظرية اساسية في مجال التنظير بأعمق مفاهيم علم القياس النفسي سواء في مجال القدرات او الشخصية او غيرها من المجالات النفسية والعقلية

2. التقويم:

تعد عملية التقويم ركنا مهما في العلمية التربويه والتعليمية ويؤكد التربويون على حتمية تقويم التعليم لمعرفة مدى تحقيق الاهداف المتوخاة وتعزيز عناصر القورة في العملية التربوية ومعالجة عناصر الضعف فيها ورفع مستواها على اساس التقويم علمية شاملة للحكم على مدى فعالية البرنامج التدريسي وذلك من خلال سعيه – التقويم – لجمع الشهواهد للأستدلال بواسطتها على طبيعة التغيرات السلوكية نتيجة للفعاليات التربوية الى يهيؤها المدرس ويمكن الافادة منها في علمية التطوير

فالتقويم بهذا بعد الاداة العمية التي يستند اليها صانعوا السياسات التربوية لأتخاذ القرارت بشأن التحسينات التي ينبغي اجراؤها والاجراءات التي ينبغي اتخاذها في ميدان العمل وعلى هذا فأن اهمية التقويم تنبعث من تأدية للوظائف الاتية: -

1. اتاحته للفرصه لمراجعة الاهداف المرسومة وادخال التعديلات عليها لتصبح اكثر واقعية حتى يمكن الوصول اليها
2. الكشف عن قيمة الوسائل والطرق الانشطة التي نشكلها او نمارسها في سبيل تحقيق الاهداف
3. المساعدة على توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابلنا وتدعيم الجوانب الايجابية في العملية التعليمية
4. الكشف عن ارتباط تسلسل محتوى المواد الدراسية بمستويات نمو الطليه ومدى منطقية هذا التسلسل
5. الكشف عن مدى الارتباط بين عناصر المادة وتكاملها

وبهذه الوظائف يكون التقيم عملية تشخيصوعلاج ووقاية للمنهج الدراسي للمدرس وللمتعلم ويهدف بصورة رئيسية الى تطوير وتحسين عملية التعلم والتعليم وبشكل اكثر تفصيلا يهدف الى:

1. مساعدة المتخصصين والمدرسين والتربويين بتزويدهم بالمعلومات الاساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية وعن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الاهداف التعليمية بفاعلية وكفاءة
2. الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبق على نطاق ضيق وذلك قبل تعميمها على مستوى المجتمع
3. اختبار مدى صحة الفروض التي يبني عليها المنهج الدراسي اساسه

4. تسهيل التغيير التربوي وذلك من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات عن الاوضاع التعليمية السائدة في المجتمع

وعلى الرغم من ان التقويم اصطلاح حديث في العلوم التربوية والنفسيه فأنه قديم في معناه وذلك لان التقويم عملية طبيعية نقوم بها جميعا في حياتنا اليومية بطريقة شعوريه او لا شعورية فكل منا يقوم بعمليات موازنه او مقارنه بين الاشياء ويصدر احكاما تجعله يفاضل ويختار منها ما يشاء

وكل واحد منا يحاول ان يحاسب نفسه من آن لآخر ويقارن بين تصرفاته وتصرفات غيره ويحكم على مدى تحسينها ويقوي اتجاهاته في نواحي السلوك الناجحه ويختلف الناس في اخطاءه ويعمل على تحسينها ويوي اتجاهاته في نواحي السلوك الناجحه ويختلف الناس في قدراتهم على تقويم انفسهم بحسب فوة الضمير (او النفس اللوامة) وفي علاقاتنا بالاخرين نقوم بعمليات تقويم متعددة في حكمنا على تصرفات الاخرين وتقدير سلوكهم على وفق المعايير الاجتماعية المتعارف عليها والتقويم في قواميس اللغة لفظ مشتق من الفعل (قوم) وقوم الشيء بمعنى قدرة ووزنه وحكم على قيمته

من كل ما مر يمكننا تعريف التقويم بأنه مجموعه من الاجراءات العملية التي تهدف الى تقدير مايبذل من جهود لتحقيق اهداف معينه في ضوء ما اتفق عليه من (معايير) وما وضع من تخطيط مسبق والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقوبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الاداء ورفقع درجة الكفاءة التعليمية بما يساعد على تحقيق الاهداف.

مفهوم القياس ومقارنته بالتقويم

ان القياس هو عملية وصف المعلومات التي لدينا وصفا كميا دقيقاً بمعنى ان نحول الاحداث الوصفية الى ارقام دقيقة بناء على مقياس محدد سلفاً لقياس السمات او القدرات، لذلك فان القياس يتطلب وجود وحدات ما يتطلب وجود ادوات معينة ومراعاة شروط واجراءات خاصة قد تكون سهلة او معقدة ويمكننا بيان بعض مفاهيم القياس منها.

- القياس: انه العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الاشياء والحوادث برموز واعداد استناداً الى قواعد.
- القياس: يتحدد بمجموعة من الاجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن سلوك المتعلم بلغة الكم وفقاً لمعايير وقواعد محددة مسبقاً.

ولو اجرينا مقارنة دقيقة بين التقويم والقياس لتبين ان:

اولاً: التقويك عملية شاملة تمتد الى جوانب متعددة بينما القياس عملية جزئية تنصب على شي واحد او نقطة واحدة فقط.

ثانياً: التقويم يهدف الى التشخيص والعلاج فهو يساهم في التحسين والتطوير اما القياس يكتفي باعطاء بعض المعلوات المحددة عن الشي المراد قياسة.

ثالثا: التقويم يهتم بالحكم العام والنوعية بينما القياس يركز على الكم.

رابعاً: التقويم يركز على مجموعة من الاسس التي لا غنى عنها كالشمول والاستمرارية والتنوع والتعاون، اما القياس يرتكز على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة المتناهية.

خامساً: التقويم يركز على مقارنة الفرد بنفسة وبغيرة فهو يمتد الى العلاقات المتعددة بين الموضوعات او الافراد بينما القياس يعطينا نتائج وصفة للشي دون ربطة بالاشياء.

اهمية التقويم

يستمد التقويم اهميته الاساسية في الميادين التربوية المختلفة من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية المنشودة من كل عملية الدراسي واداء المدرسين والطلبة والمجالات الاخرى في العملية التربوية، اذ نظهر اهميته فيما يلي:

اولاً: التقويم ركن مهم من اركان التخطيط لانه يتصل اتصالا وثيقاً بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن قصور المناهج والطرائق والاساليب التدريسية والوسائل فضلا عن القصور في الاهداف التربوية، فينتهي الى نتائج وتوصيات تعرضعلى التخطيط ثم تاخذ سبيلها الى التنفيذ.

ثانياً: لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للمواد الدراسية، بل تعداه الى قياس مقومات شخصية الطلبة من شتى جوانبها وبذلك اتسعت مجلاته وتنوعت طرائقة واساليبه.

ثالثاً: اصبح التقويم في عصرنا الحاضر من اهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز اصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي المهارات والقدرات الممتازة.

رابعاً: يساعد التقويم كل من المدرس والطالب على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ اهدافة وعلى بيان العوامل التي تؤدي الى التقدم او تحول دونه، لذا فالتقويم عملية تشخيصية علاجية لواقع العملية التربوية التعليمية.

شروط التقويم الجيد

توجد عدة شروط للتقويم الجيد

1. اجراء التقويم بدلالة الاهداف
2. التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية.
3. استعمال كل ادوات التقويم الممكنة والتاكد من الصدق ولاثبات لكل منها.
4. استمرارية التقويم وعدم الاعتماد على التقويم الختامي.
5. مشاركة كل الاطراف التي تعمل في العملية التعليمية.
6. شمولية التقويم بحيث يتناول كل جوانب وعناصر وصفات الافراد لتحقيق الغرض.
7. اقتصادية التقويم لتقليل الجهد والوقت والمال.
8. التعامل مع التقويم بانه عملية كلية وليس جزئية.
9. استعمال التقويم كوسيلة وليس غاية.

اهداف التقويم

مما تقدم راينا ان التقويم الذي يعد ركنا اساسيا في العملية التربوية والتعليمية لا يقتصر دورة على كشف وتشخيص عمليتي التعليم والتعلم، وانما يستهدف الى ابعد من ذلك الى التعديل والاصلاح من خلال التعرف على جوانب القوة ولا ضعف والصعوبات والمشاكل التي تحول دون تحقيق الاهداف التربوية.

وعلى ذلك يمكننا ان نحدد اهم الاهداف التي يسعى التقويم التربوي الحديث الى تحقيقها وهي كما يلي:

1. يسعى التقويم التربوي الى صياغة الاهداف التعليمية بشكل او طريقة واضحة وسهلة بحيث يمكن تحقيقها بدون صعوبات.
2. يسعى التقويم التربوي الى تعديل وتغيير طرائق واساليب التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلائم مع طبيعة الاهداف المرسومة وتساعد على تحقيقها ويتم ذلك من خلال الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي حدثت خلال العملية التعليمية.

توظيف العملية التقويمية في التدريس

يستعمل مصطلح التقويم في المجال التربوي ليشير بصورة خاصة الى العملية التي يمكن من خلالها اصدار حكم حول قيمة الظاهرة موضع الدراسة وتتضمن هذه العملية عادة الوصف وتقديم البيانات الهامة حول

الظاهرة فضلا عن انها تتضمن التثمين والتقدير والحكم والتشخيص والعلاج اذ لا يكفي ان نحدد اوجه القصور والخلل وانما يجب العمل على تلاقيها والقضاء عليها لان التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد.

ويمكننا بيان بعض مفاهيم التقويم منها

- التقويم: هو اصدار حكم على مدى تحقيق الاهداف النشودة على النحو الذي تحددة كل الاهداف بغرض التحسين والتعديل والتقدير.
- التقويم: هو عملية منظمة يتم من خلالها تحديد تحقيق الاهداف التربوية لدى الطلبة.

ويرى جرونلاند (Gronlund، 1990) ان التقويم في العمليات التدريسية هو عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الاهداف المفهوم مظهرين للتقويم هما :

المظهر الاول: ان التقويم عملية منظمة تعمل على استبعاد الملاحظات غير المتحكم فيها.

المظهر الثاني: ان التقويم يفترض تحديد اهدف أو مستويات متوقعة مسبقاً.

الاختبارات المقننة كجراء تقومي في التدريس

هو ذلك الاختبار الذي يحافظ على صدقة (اي قياس ما اعد لقياسه) وثباته (اي الوصول الى النتائج نفسها لو تكرر تطبيقة لا سيما اذا اتبعت التعليمات المصاحبة له بدقة.

والاختبار المقنن كما عرفه ايبل Ebal: هو ذلك الاختبار الذي يوضع بعناية فائقة من خلال خبرة عميقة ويمر بتجارب استطلاعية وتحليل واعادة وتكون له جداول مقننة للمعايير لتفسير اية درجة يتم الحصول عليها من خلال تطبيق الاختبار على عينة معروفة من الطلبة.

وبمختلف اختبار المدرس المتعارف عليه اي الاختبار غير المقنن عن اختبار المقنن اذ انه الاداة التي تقيس تحصيل الطالب في مادة دراسية معينة وفق خطة واضحة يبين فيها الغرض الذي تستعمل الدرجات على الاختبار من اجله، ويحدد المواضيع المتضمنة في الاختبار والاهداف.

التعليمية المتوقعة والضروف التي سيتم الاختبار في ضوئها فهو اختبار لا يعدة المدرس بل يتم اعدادة وتطويرة ببحث يشمل مجالات اوسع من الاهداف التربوية الخاصة بشكل اعم واوسع مما يستطيع المدرس ان يتناولة في الاختبارات التي يعدها بنفسة.

ويصمم الاختبار المقنن عادة من قبل مؤسسات تربوية عامة او فريق متخصص او مراكز بحوث متخصصة بانتاج المقايس والاختبارات التربوية.

وتعنى بنشرة المؤسسة او الهيئة التربوية بعد ان يصمم بدقة متناهية ويجرب على مجموعة من الطلبة في اختبار تجريبي حيث تحلل النتائج ويصار الى وضع اختبار جديد في ضوء النتائج الاولى، ولهذا يتصف هذا النوع من الاختبار بالصدق والثقة والثبات بدرجة عالية جداً.

وقبل ان يصبح هذا الاختبار جاهزاً بشكل كامل ويعتمد عليه لقياس التحصيل الدراسي والمهاري للطلبة يطبق على مجموعة من الطلبة مماثلة للمجموعة الاولى وفق تعليمات وظروف خاصة ثم تجر ى مقابلة اراء الطلبة في الاختبار مع الطلبة اخرين في نفس العمر والمستوى الدراسي كي يصار الى تقنين هذا الاختباروتقويمة بشكل موضوع ودقيق وواضح.

وعلى الرغم من اهمية هذا الاختبار وموضوعية في قياس الاهداف التربوية المتواخاة من المنهج الدراسي فان مدى استعماله نادر جداً، الا ان جرت العادة ان يستعملة المدرسون مرتين في العام الدارسي الاولى في بدايته والثانية في نهاية لقياس التغير في المستوى العلمي خلال العام الدراسي.

مزايا الاختبارات المقننة واختلافها عن اختيارات المدرس

1. تتميز بكونها موضوعية ودقيقة.
2. اعداة من قبل خبراء ومختصين في سؤون التقويم والقياس.
3. لا يكلف المدرس جهداً في وضع الاسئلة لكونة اختبار جاهز.
4. يكون التصحيح في الاختبارات المقننة موضوعياً.
5. عدم ارتباط وضع الاختبارات بوضع المدريسن الصحي والنفسي والاجتماعي.

وتختلف الاختبارات المقننة عن الاختبارات التي يضعها المدرس بالاتي:

اولاً: اعداد الاختبارات المقننة تتطلب وقتاً وجهداً ومهارة فنية اذ ان تصميمها يشمل على مراجعات عديدة للمنهج واعداد جدول المواصفات للمحتوى والمهارات المارد قياسها وكتابة الاسئلة وتنقيحها من اي عموض والتاكد من ان كل سؤال له اجابة صحيحة واحدة ويجب اجراء التحليل الاحصائي للتأكد من فاعلية فقرات الاختبار.

ثانياً: تستعمل الاختبارات المقننة في مناطق تعليمية متعددة ولا بد من ان تعتمد في بنائها على الاهداف التربوية المشتركة بين انظمة تعليمية متعددة.

ثالثاً: تعطي الاختبارات المقننة دلالات للدرجات المنخفضة من الاختبار التحصيلي المقنن، وبهذا يمكن استعمالها في المقارنة بين الطلبة.

تفسير وتحليل التقويم في التدريس

ان عملية التفسير والتحليل لنتائج التقومي ليست بالعملية السهلة، ان كل الخطوات والاجراءات وتنفيذ تطبيقاتها يكون غير مجدي مالم ينته بعملية تفسير وتحليل ونقد وصولا الى اصدار الاحكام التي هي غاية التقويم.

فضلا عن ان النتائج والمعلومات والبيانات المتجمعة بواسطة ادراوت التقويم لا يمكن الافادة منها مالم تفهم وتستوعب ويستخلص منها المؤشرات التي تقوم بعد ذلك في التحسين ولاتطوير والتعديل والحذف.

ان الهدف من التفسير هو الوصول الى استخلاص دلالات البيانات ومغزاها ويوصي الباحثون بوجوب اجراء التفسير في ضوء نظرية تربوية معينة تشتق منها أسس التفسير وقواعدة.

فالتقويم الحديث يختلف عن التقويم التقليدي من حيث الشمولية وتعدد جوانبة الاطراف التي تشترك فيه اي لابد من عدم وجود تفاوت بين ما تكشف عنه الاداوت المختلفة للتقويم المتعددة من جهه وان لا يكون هناك تفاوت بين الاحكام التي تصدر عن الاطراف المتعددة التي تسهم في هذه العملية.

ان التفسير وتحليل النتائج يمثل حكم نهائي تتخذ على اساسه قرارات خطيره كالحكم على فاعلية العملية التربوية ككل او على عناصرها منفردة لكل منالمدرس والمنهج وطرائق واساليب واستراتيجيات التدريس فضلا عن مدى تقدم الطلبة والنشاطات الصفية واللاصفية والمستلزمات الاخرى والحكم على مدى تحقيق المدرسة كمؤسسة مجتمعية للاهداف التي عهدت اليها.

تقويم سلوك التدريس

هناك اساليب واداوت لتقويم اداء كل من المدرس والطالب حتى يرتفع مستوى مخرجات الموقف التعليمي، ويتم تقويم اداء الطلبة لمعرفة نواحي القوة وتدعيمها ونواحي الضعف للبدء بالعمل العلاجي من جهه، ولمعرفة ما أذا كانت الاهداف الموضوعة لدراسة المادة في تدريس المواد الاجتماعية قد تحققت والى اي مستوى قد وصل اداء الطلبة في تحقيق هذه الاهداف باعتبار

ان العملية التعليمية تتكون من ثلاث عناصر اساسية هي المدرس والطالب والمنهاج، وبينهم تفاعل متبادل في صورة تأثير وتأثر، فاداء الطالب يتاثر بالمنهاج الموضوع واداء المدرس الا ان اداء المدرس داخل الصف الدراسي المتمثل بسلوك التدريس يعتبر من اهم المؤثرات على مستوى اداء الطلبة لذلك فان الوصول بمستوى الطلبة الى التمكن يمكن ان يتحقق بزيادة فاعلية سلوك التدريس وهذا لا ياتي الا بعملية قياس موضوعية لهذا السلوك وتقويمه حتى يمكن حذف الاداء الخاطئ وتحسين الاداء الضعيف ودعم الاداء السليم فضلا عن ذلك هناك ادوات على درجة كبيرة من الموضوعية والثبات والصدق لقياس وتقويم اداء المدرس داخل الصف الدراسي وهذه الاداوت تسمى انظمة الملاحظة observation systems.

وهناك مفهومين في مجال الملاحظة المنظمة لاداء المدرس هما:

اولاً: سلوك التدريس: teaching behaviour الذي يمثل جميع ادوات المدرس داخل الصف الدراسي والتي لها تاثير مباشر على تيسير واتمام علمية التعلم.

ثانيا: سلوك المدرس: Teacher behaviour

الذي يمثل جميع اداء المدرس المتعلقة بالعملية التعليمية بثفة عامة بما فيها النظام والاختبارات والتحضير وتصحيح الاوراق الامتحانية، وعلى الرغم من ان هذه الاجراءات تؤثر على عملية تعلم الطلبة الا ان هذا التاثير غير مباشر كالاداءات المتضمنة في سلوك التدريس.

وعلى الرغم من الصعوبات التي تكيف التوقيت على القدرة التدريسية وفاعلية المدرس فانه يمكن تقويم المدرس بوسائل وطرائق متعددة منها :

1. قياس الاثر الذي يحدثه في تحصيل طلبته.
2. التقويم الذاتي للمردس من خلال ملاحظته اثناء الدرس.
3. تقويم الطلبة لمدرسهم.
4. تحليل عمل المدرس من خلال ما يستعمله من طرائق تدريس واساليب واستراتيجيات فضلا عن النشاطات والفعاليات في العمل الصفي.

العلاقة بين التقويم والتدريس

ان التقويم والتدريس يشكلان منظومة تفاعلية ذات مراحل تتم في ازمنة ثلاث:

اولاً : قبل التدريس(تقويم قبلي) : اذ انالتقويم القبلي يتفاعل مع عملية التدريس لتحديد انشطة التعلم الفورية ، فالطالب الذي ليس لديه معلومات ومهارات سابقة تتعلق بموضوع معين يحتاج الى انشطة تعلم تختلف عن الانشطة التي يحتاجها الطالب المهيأ لدراسة الموضوع لذلك فان التدريس الفاعل يتطلب تنويع الانشطة المناسبة للمتسوى المدخلي للطلبة.

ثانياً : اثناء التدريس (التقويم البنائي) : يتقدم هذاالتقويم ادلة للمدرس عن الصعوبات التي يواجهها كل طالب اثناء التدريس وتعلم الطبلة لموضوع معين، ويؤدي الى تكييف اسلوب التدريس وانشة التعلم بناءاً على ذلك.

ثالثاً : نتاج التدريس(التقويم الختامي): يحدد مدى تحقيق الاهداف اوالمستويات المرجوة المتعلقة بالموضوع الدراسي، ويتاثر بالعوامل المتعلقة بالطالب وبسياق العملية التدريسية وانشطة التعلم.

وهذا يتضح ان المدرس يقوم عادة بالتدريس لطلبة مختافين في صف دراسي معين، لذلك ينبغي عليه ان يستند الى نتائج التقويم القبلي والتشخيصي والبنائي في تعديل وتنويع طرائق واساليب التدريس وانشطة التعلم لمعاونة الطلبة في تحقيق الاهداف او المستويات المرجوة التي تنعكس في التقويم الختامي ونظراً لتفاعل المكونات الثلاث، فانه يجب على المدرس مراعاة العلاقة والترابط فيما بينهما ، وعدم التعامل مع كل مكون بمعزل عن المكونين الاخريين تاكيداً للعلاقة والتكامل بين عمليتي التقويم والتدريس.

ان الهدف الاساسي من التقويم في العملية التدريسيةة هو تقديم معلومات يستند اليها المدرس في اتخاذ قرارات تعليمية مختلفة ولكي تحقق عملية التقويم اهدافها المنشودة ويستفاد من نتائجها في اثراء تعلم الطلبة ورفع مستوى اداء المدرس ينبغي ان تتميز بخصائص اساسية من اهن هذه الخصائص ما يلي: -

1. الشمولية: فالمدرس ينبغي عليه الحصول على معلومات كاملة وشاملة عن طلابه قدر الامكان لكي يكون القرار المراد اتخاذه صائبا فالشمولية محك من المحكات المهمة في التوصل الى نتائج متسقة وصادقة.

2. الموضوعية: تشير الموضوعية الى عملية تقويم فعالة والى مدى استقلال نتائجها عن الاحكام الذاتية للقائم بالتقويم فهناك تباين كبير في درجة الموضوعية فاسلوب تقدير المدرس لمناقشة الطالب في الصف يكون ذاتياً بدرجة كبيرة الاختيار الذي يشمل على مفردات اختيار من متعددة او صواب او خطاء فان درجاته تتميز بدرجة عالية من الموضوعية.
3. تنوع الاساليب والادوات: اذ ان تنوع الاساليب والاداوت في التقويم بوسع نوع المعلومات التي يتم جمعها عن الطلبة وعن كيفية استعمال هذه المعلومات في تقويم ادائهم.
4. العدالة: فاسلوب التقويم الذي يستعملة المدرس يكون عادلاً اذا ركز على المعارف والمهارات والذكاءات التي اكدها بالفعل في العملية التدريسية لمقرر معين وبين اهميتها.
5. الاجرائية: الوقت والامكانات والكفلة، لذا تعد الجوانب الاجرائية بعين الاعتبار في تقويم طلابة.

التقويم الاصيل في التدريس

ظهر التقيوم الاصيل في السنواتالاخيرة كتوجه حديث يلائم نهج التعيم والتدريس النشط، ويقوم على مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم توظيفها كجزء من العملية التعليمية.

بهدف الوصول الى فهم افضل للطلبة وما يجور في ذهنهم واعطاء القيمة الحقيقية لقدراتهم المختلفة والانطلاق منها لتنمية مهارات المتعلم مع التركيز على مهارات التفكير الابداعي والناقد وحل المشكلات ويوصف هذا التقويم بالاصيل لانة يتصف بالاتي:

1. يستند الى الانشطة التي تمثل التقدم الفعلي نحو الاهداف التربوية والتعليمية.
2. يعكس المهمات التي تتم في غرفة الصف خلال المواقف الحياتية المختلفة.
3. يتيح الفرصة للطلبة لفحص ممارستها وتقويمها.
4. يسعى الى الكشف عن مستوى تعلم الطلبة وتحصيلهم ودافيعتهم واتجاهاتهم.

وستند التقويم الاصيل الى مجموعة من الادوات والاساليب منها:

اولاً: تقويم الاداء: الذي يعكس يقويم اداء الطلبة في مهمات تعليمية يظهر من خلالها مهارات وكفايات محددة كوصف لعناصر الاداء الجيد ومعايير الحكم على الاداء.

ثانياً: التقويم الذاتي: الذي يعتمد على تقويم المتعلم لنفسه من وقت لاخر، في ضوء نجاحاته واخفاقاته، وما يكتسبة من معارف ومهارات مرغوب فيها.

ثالثاً : الحقيبة التقويمية : وهي تجميع تراكمي منظم لعينات مختارة من اعمال المتعلم فضلا عن الانشط اثناء تعلمة خلال فترة زمنية محددة بحيث تقدم هذه العينات شواهد على تحصيل المتعلم وتقدمة وانجازاته.

انواع التقويم:

هناك عدة انواع من التقويم وبحسب الاسس التي يعتمدها الباحثون والتربيون في عملية التقويم وركائزها فنهاك انواع تتناول جوانب معينة من العملية التربوية وهي على النحو الاتي: -

اولا : التقويم بحسب وقت اجرائة ويصنف الى: -

1. التقويم التمهيدي
2. التقويم التطويري
3. التقويم التتبعي
4. التقويم النهائي (الختامي)

ثانياً : التقويم بحسب الشمولية ويصنف الى: -

1. التقويم المبكر (الكلي)
2. التقويم النهائي(الجزئي)

ثالثاً : التقويم بحسب الشكلية ويصنف الى: -

1. التقويم الشكلي (الرسمي)
2. التقويم غير الشكلي (غير الرسمي).

رابعاً: التقويم بحسب المعلومات والبيانات ويصنف الى: -

1. التقويم الكمي.
2. التقويم النوعي.

خامساً: التقويم بحسب القائمين به ويصنف الى: -

1. التقويم الداخلي
2. التقويم الخارجي
3. التقويم الداخلي والخارجي

سادساً: التقويم بحسب الامتداد المكاني ويصنف الى: -

1. التقويم الواسع
2. التقويم المحلي(الضيق)

سابعاً: التقويم بحسب معالجة البيانات ويصنف الى: -

1. التقويم تاصيفي
2. التقويم المقارن
3. التقويم التحليلي

ثامناً: التقويم بحسب الموقف ويصنف الى: -

1. التقويم المعتمد على الاهداف
2. التقويم البعيد عن الاهداف

تاسعاً : التقويم بحسب فلسفته ويصنف الى : -

1. التقويم التقليدي (التجريبي)
2. التقويم المتطور(الاجرائي)

كما ان هناك اساليب اخرى لتصنيف التقويم التي اعتمدها الباحثون في تناول موضوع التقويم وابرزها نوعان اساسيان من التقويم هما : -

أ.التقويم الذاتي

ويعني ان الفرد يحكم على الشيء او العمل او الافراد من واقع خبرته الشخصية ، ودوافعه وانفعالاته وقد يدخل في ذلك عوامل شخصية اخرى مثل المصلحة او القرابة او الزمالة والمستوى الفكري والاجتماعي والثقافي، وغالباً ما يتصف هذا النوع من التقويم بالسرعة في اصدار الاحكام دون التعمق الكافي في تفاصيل الموضوع وقد يتغير الحكم على الموضوع او الظاهرة بتغيير الحالة النفسية للفرد او بتدخل عوامل اخرى كانت خافية على الفرد وهذا النوع من التقويم من الصعب الوثوق بنتائجه على الرغم من استخدامه من قبل الفرد سواء كان ذلك استخداماً شعورياً او لا شعورياً ، وان هذا النوع من التقويم معظمه من النوع الذي يمكن ان نسميه(التقويم المتمركز حول الذات) وهو يعتمد في اصدار هذه الاحكام على معايير ذاتية مثل النفعةاو نقصان تهديد الذات او اعتبارات المكانةالاجتماعية او سهولة الفهم والادراك وقد تكون احكام الفرد ف يصورة قرارات سريعة لا سبقها فحص وتدقيق

كافيان لمختلف جوانب الموضوع وهذه الاحكام يمكن ان نسميها اداء او اتجاهات الا انها تتصف احياناً بكونها لا شعورية.

ب. التقويم الموضوعي

هذا النوع منالتقويم اكثر دقة في نتائجه ويمكن الاعتماد على ما تتوصل اليه عملية التقويم لانه يؤدي في النهاية الى نتائج واحكام موضوعية لا تتدخل فيها العوامل الذاتية كما هو ظاهر في التقويم الذاتي وفي هذه الاحكام الموضوعية توضع الشروط والمواصفات وتخضع جميع خطوات التقويم الى الدقة من جمع وتحليل البيانات لاستخراج النتائج، وبما ان التقويم يتضمن عملية اصدار احكام على قيمة الاشياء او الاشخاص او الموضوعات فانه يتطلب الوصول الى احكام على قيمة الاشياء اوالاشخاص او الموضوعات فانه يتطلب الوصول الى احكام موضوعية لاستخدام المعايير او المستويات او المحكمات لتقدير هذه القيمة، والتي تتحقق من خلال ما يسمى بالمعايير وكما تتطلبه العملية القياسية وفي ضوء فهمنا لهذه المعايير وكما يلي: -

المعايير

هي اساس الحكم داخل الظاهرة موضوع القياس وليست من خارجه فتاخذ الصيغة الكمية في اغلب الاحوال وتمتد في ضوء الخصائص الواقعة للظاهرة، ان الدرجات الاولية المستحصلة في تطبيق الاختبارات ليس لها مدلول الا اذا رجعنا الى معيار يحدد معنى الدرجات فيدلنا مثلا على مركز الشخص بالنسبة للمجموعة وهل هو متوسط او فوق الوسط او اقل من المتوسط وما مدى

بعده عن المتوسط للمجموعة التي تنتمي اليها وما هو وضعة بالنسبة لاقرانه من افـراد العينـة؟ لـذلك وللوصـول الى معـايير يجـب تحويـل الـدرجات الاوليـة الى درجات معيارية وكالاتي: -

$$ز = \frac{س - سَ}{ع}$$

لاستخراج الدرجات المعيارية المعدلة نتبع الاتي: -

أ - ضرب الدرجة المعيارية بـ (10) للتخلص من الكسور.

ب - اضافة (50) الى الدرجة المعيارية بعد التخلص من الكسور.

المستويات

تشابه المستويات والمعايير في انها اسس داخلية للحكم على الظاهرة موضوع التقويم واستخدام المستويات التربوية شائع ايضا مثل المستويات التي يحددها كليات التربية بقبول الطلابي الحاصلين على شهادة الثانوية حيث تشترط هذه الكليات نجاح الطالب في شهادة الثانوية بمجموع معين تجاوزه لمستوى في الكفاءة الصحية.

المحكات

وهـي اسـس خارجيـة للحكـم علـى ظـاهرة موضـوع التقـويم وقـد تاخـذ الصـورة الكميـة الكيفيـة ويعتبر المحك مـن أفضـل الوسـائل المسـتخدمة في الحكم على طدق الاختبارات والمقصود بذلك ان يكون الاختبار صادقا فيما

يقيسه فاذا كنا نسعى الى ابناء اداة قياس التدريس الفعال واردنا ان نتحقق من مقدار صدق هذه الاداة قياس ما صممت لاجله فاننا قد نستخدم طريقة المحك وملخصها اننا نحاول ايجاد معامل الارتباط بين الاداة المستخدمة واختبار آخر مؤشراً بعيداً الى حد كبير عن صدق الاختبار المستحدث.

تبين مما قدم بان التقويم الذاتي يعتمد على الحواس فقط عند ابداء الراي اما التقويم الموضوعي فيعتمد على الملاحظة والتجريب.

فلسفة اركان التقويم في التدريس

1. تحديد الاهداف والمستويات
2. وضع المناهج
3. طرق التدريس
4. التقويم

أن هذه الاركان مكلة لبعضها البعض، ويتاثر كل منها بالاخر ويؤثر فيه اي ان التقويم يتاثر فيه كما ان التقويم يؤدي الى مراجعة الاهداف وتعديل طرق التدريس، ليس من الضروري ان يكون التقويم ختام العملية التربوية بل انه عملية مصاحبة لطرق التدريس وتنفيذ المناهج، ولا يمكن لاركان العملية التعليمية ان تؤتي ثمارها الكاملة بدون التقويم المستمر، فهو الصمام الامان ومفتاح رقابة الانتاج في العملية التربوية وهو الذي يقيس كفاءة العملية التربوية في اي مرحلة من مراحلها.

والتقويم يتضمن عملية القياس كاحدى وسائلة للحصول على البيانات والمقومات التي تبنى عليها الاحكام والتقديرات، اي ان التقويم اشمل نمالقياس واوسع منه معنى لانه يشمل القياس مضافا اليه حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين فالتقويم عملية تشخيصية وعلاجية في نفس الوقت اي ان التقويم يتضمن عمليتي: -

أ - القايس واصدار حكم يتضمن القيمة او بعبارة اخرى قياس مدى تحقيق الاهداف التربوية.

ب - معرفة مدى القرب او البعد في تحقيق هذه الاهداف.

فتحديد الاهداف يسبق عملية التقويم، ومع ذلك ففي بعض الاحيان يجري التقويم لتستنتج منه الاهدف المصاغة.

وكلما كانت عملية القياس دقيقة ادى الى صدق التقويم، وتختلف طرق القياس باختلاف الاهداف، المعرفية سهلة القياس بالمقارنة بقياس الاهداف العاطفية مثلاً، وينتج القياس من فلسفة تربوية لان الاهداف التربوية يجب ان تؤسس من فلسفة تربوية، لذا عند قياسها يجب استخدام مقاييس تصلح لقياس كل هدف من الاهداف، وتفسر المعلومات التي تستخرجها المقاييس في ضوء الاهداف المصاغة.

ان نجاح التقويم مرهون بقيمة البيانات التي يتم تجميعها، وبذلك تعتبر عملية القياس اول خطوة ماسة في التقويم، ويتضمن عملية القياس تعريف الخاصية المراد قياسها، ثم اختيار الاداة المناسبة لقياسها، ومن ثم تحتاج عملية

القياس الى انتقاء ادوات تصلح للقياسات يصعب او يستحيل قياسها بادوات موجودة، الا اذا امكن تحديد معنى ومتى امكن تعريف وتحديد الخاصية تحديداً واضحاً وامكن التحقق منها تحقيقاً ثابتاً في هذه الحالة.

فالتقويم عملية ايجابية، فهو ليس مجرد معرفة الاخطاء او اكتشاف نواحي الضعف او معرفة المعوقات والصعوبات التي تواجخ التنفيذ، لكن التقويم يتضمن ايضاً القيام بخطوة اخرى ايجابية وهي القيام بتحسين الصعوبات والارشاد لافضل الطرق الاهداف، فلا يكفي في تقويم المدرس الحديث مثلا التعرف على صلاحية التدريس واصدار حكم عليه بانه ضعيف او اقل من المتوسط، وانما يجب الاخذ بيده ومساعدته على تحسين نفسه وارشاده الى الطرق التي تساعدة على تلافي الاخطاء والوصول الى التفوق والامتياز.

التقويم عملية شاملة بمعنى انه ينظر الى عمليات التنفيذ كوحة متكاملة وينظر الى الجونب كلها لانها تؤثر بعضها في البعض، فالحكم على نجاح المدرس في عمله يجب ان يتم في ضوء الظروف المدرسية المحيطة ومدى ملائمة المناهج للمرحلة التعليمية، اذ ان هذه العوامل كلها تؤثر في مدى نجاح المدرس، ولذا نجد ان مدرساً يكون ممتازاً في احدى المدارس ثم ينتقل الى مدرسة اخرى لها ظروف سيئة فيكون اقل نجاحا بسبب الظروف ولهذا نجد ان التقويم التربوي يتناول المنهج والكتاب المدرسي وطريقة التدريس كما

يتناول تقويم الطلبة وتقويم المدرسين، وتقويم المبنى المدرسي وتقويم العملية التعليمية كلها.

ان التقويم عملية مستمرة، تسير جنباً الى جنب مع المتابعة والتنفيذ منذ بداية التخطيط الى نهاية التخطيط الى نهاية التنفيذ، فالتقويم اذن لا يحدث آخر العام الدراسي فقط، وانما يجب ان تتكرر عمليات التقويم باستمرار.

التقويم الجيد يراعي الاقتصاد في المال والجهد والوقت.

توجد اساليب متعددة لتنفيذ عملية التقويم ويمكن اجمالها في ما يلي: -

1. اسلوب التقويم القائم على تقدير الحاجات الموقفية بحسب الحالة.
2. اسلوب استخدام تجارب تقويمية مستخدمة في دول او مؤسسات اخرى ومقارنة النتائج.
3. اسلوب التقويم باستخدام نماذج تقويم موضوعة وجاهزة.

لذا ان الوظيفية الرئيسية بمختلف انواعه هي احداث تغييرات جوهرية في سلوك المتعلمين والمعلمين، وفي اتجاهاتهم الانفعالية لتمكينهم من اتخاذ قرارات مستقبلية صائبة تساعدهم على تذللي الصعوبات التي يعانونها بعد ان تتاح لهم فهماً افضل لها، وتتطلب عملي التقويم تقويم الطالب نفسياً وهذا يعني بالاساس اختباره واصدار الاحكام على النتائج التي تحصل عليها وتزويده بالمعلومات التي يجهلها عن نفسة لتتيح له استيعاباً لواقعة وما يحيط بمشكلته من ظروف، ثم لمساعدته على فهم نفسه يتسم بالواقعية والموضوعية، بحيث

يتيح له ذلك امكانية الوصول الى الحل الاسرع والامثل لمشكلاته ان اختبار وتحديد واصدار الاحكام على النتائج التي يحصلون عليها لا يمكن ان يتم في فراغ وانما يتطلب في واقعة تبني اطار مرجعي هو في جوهره اساس فلسفي يعبر عن الاطار النظري الذي يستند اليه المقوّم في عملية التقويم.

ويفترض في وسائل القياس والتقويم ان تستند الى اساسين فلسفيين لهما الاثر في تكوين الخبرة التفسيرية لدى القائم بعملية التقويم، ومن ثم ف يزيادة استعابه باساسيات الادوات التي يتعامل معه في عملة وما لم تكن برامج التقويم، ومن ثم في زيادة استيعابه باساسيات الادوات التي يتعامل معه في عملة، وما لم تكن برامج التقويم والقياس والقائمين عليها على وعي تام بمضامين الاسس الفلسفية التي يقوم عليه القياس والتقويم، فان دور الاختبارات ووسائل التقويم المستخدمة سيكون محدوداً وضيقاً بالمفهوم التطبيقي، ويركز كروتباخ (Cronbach) في هذا المجال على شيوع فلسفتين رئيستين هما : -

1. الاسلوب السيكومتري

على وفق هذا الاسلوب في القايس والتقويم تعطى تقديرات كمية للنواحي الفردية في الاداء لتقديم النواحي الشخصية للافراد على اساس التعامل مع الوصف الجزئي لهما، ويعتمد هذا الاساس الفلسفي في نهجة على مقوله ثورندايك (Thorndike): حينما يكون الشيء موجوداً فانه يوجد بمقدار فان بمقدار امكن قياسه.

2. الاسلوب الانطباعي

تتميز الفلسفة الانطباعية في القياس والتقويم بانها لا تركز على الجزئيات اي ان هذا الأسلوب يحاول اعطاء صورة وصفية شاملة عن الفرد، فهو بهذا المعنى السلوب كشتالي (Gastalty) في جوهره، اذ يبحث عن مؤشرات لفهم ديناميكيات الطلبة عن طريق اساليب القياس والتقويم كافة الاختبارية واللا اختبارية.

وبمقتضى هذا النهج يتم تجميع هذه المؤشرات وتكاملها في صورة كلية وعلى كل من يتبنى هذا الاسلوب في القياس والتقويم ان يولي اهمية قليلة جداً (مقدار Hownool) بعرض الخصائص، كبعض القدرات التي يمتلكها الفرد، وبصورة ادق فانه يهدف الى فهم وقياس كيف (How) يسلك او يصير على هذه الخصائص.

ولكل من الأسلوبين السابقين مميزات ومحددات، فالاسلوب السيكومتري ينحو الى التجزئة السلوك وهو بطبيعتة محدد وواضح في بنائة ولكنه يحتاج الى الوصف الكلي او الى اتخاذ الوحدة اساساً للعمل ويعتمد اساليب الملاحظة والبيانات الوصفية واساليب التقدير الذاتي، اضافة الى الاختبارات المختلفة، وتكمن الاختلافات الجوهرية بينهما في: -

1. وضوح المهارت المستخدمة: اذ ينبغي التاكد الى اي مدى امكن توضيح المهارة المتوفرة بوصف ان ذلك يوجه طريقة القياس والتقويم، خاصة ان كانت الاستجابة محددة البناء(Structred) او اقل تحديداً

في البناء ام كون الاستجابات محددة البناء (Less Structred) بما يجعل الشخص المقوّم يتحد باطار فلسفي سواء اكان سيكومترياً او انطباعياً.

2. ضبط الاستجابات: ان كون الاستجابات محددة البناء او اقل حديداً سيؤدي على الارجح الى ضبط الاداء بحيث يؤول الى الحكم على جميع الافراد على اساس واحد، حيث يتيح تحديد الاستجابات الى الزام القائم بعملية التقويم بتحديد الاستجابة عن سؤال تمت صياغة سلفاً، مما يحدد المستجيب في نمط معين في الاستجابات التي لا توفر له الفرصة لاظهار نفسة بصورة شاملة (الاسلوب السيكومتري) بينما يسمح الاقل للاستجابة الى تباين اكبر في الاستجابات مما يؤدي الى اظهار انماط في الاستجابات ذات طابع فردي مما يساعد على شولية ووضوح اكثر مع الذين اكثر مع الذين يتعامل معهم كثيرا في عمله.

3. التسجيل الموضوعي للمعلومات الضرورية: يتعلق هذا الامر بتدوين نوع وكمية المعلومات الضرورية تدوينا موضوعياً بالاعتماد على مصادر متعددة (الاسلوب الانطباعي) لتكوين صورة شاملة عن الافراد، او بالاعتماد عبى مصدر واحد للمعلومات (الاسلوب السيكومتري).

4. اساليب التصحيح المستخدمة: سواء باستخدام اساليب التصحيح العددية او باستخدام الاجراءات العددية الرسمية (المدرسية مثلا) للوصول الى القرارات المطلوبة.
5. اجراءات التفسير: في الاسلوب السيكومتري يلاحظ ان على الشخص القائم بالتقويم ان لا يثق بالاحكام القائمة على الاختبارات والملاحظات باعتبار ان الاعتماد عل المنطق الكمي يصاحبه تحذير من وجود خطأ المقياس (Error of measurement) بينما على المقوم في الاسلوب الانطباعي ان يقارن انطباعاته المستخدمة من المصدر الاخرى عن الشخص المراد تقويمه.

قواعد الاساسية للتقويم في التدريس

1. يجب ان تتركز عمليات التقويم على المنفعة والاستخدام.
2. يجب ان يكون المقومون الاكفاء مدربين اكفاً ايضاً، لان كل عملية تقويم تعطي الفرصة لتدريب صانعي القرار على عمليات التقويم والاستخدام الفعال للمعلومات.
3. ان الاستجابة السريعة والظرفية حقيقة ملحة وضرورية لممارسة تقويم فعال واخلاقي.
4. ان ادراك القوة المحتملة للتقويم الخلاق يتطلب في البداية ادراك الانماط الروتينية لردود الفعل التي تحد نفاذ البصيرة، ثم الرغبة في التحرك وتخطي العقبات وابيتداع طرق جديدة لصنع الاشياء.

5. يجب ان يكون المقومون الاكفاء مستعدين للقيام بادوار متعددة اهمها دور العلماء ومستشارين للبرامج، والقائمين على وضع تسهيلات للمجوعات ومراقبين دقيقين، اخصائيين في الاحصاء، وادري مشاريع، ودبلوسماسيين وسياسين ومؤلفين، ومقدمي برامج وسائل ترفيه ومعلمين.
6. ان الاسلوب الذي ينتهجه المقوم هو جزء الاكفاء على الادارك تام، ويفكرون ملياً قبل اتخاذ القرار، كما يتحملون مسؤولية النتائج التي يتوصلون اليها، وكيف يمكن ان يكون لهذ النتائج اثر في عملية تقويم واتخاذ القرار والاستفادة منها.

ويحتل هذا المجال مشكلة رئيسة في التقويم التربوي وذلك للاهمية البارزة للمدرس في العملية التعليمية ومما زاد المشكلة تعقيداً هو عدم اتفاق التربويين على معيار او مجموعة من المعايير التي تحكم بها على كفاءة المدرس، ويرى المتتبع للطور التربوي ان تقويم التدريس سار في اتجاهات ثلاثة تتمثل في: -

1. البحث عن خصائص المدرسين كمعيار للكفاءة التدريسية سواء كانت هذه الخصائص شخصية وثقافية او مهنية ومن هنا شغل المفهوم التربوي بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص على درجة كبيرة من الأرتباط بالتدريس الجيد فاعتقد البعض ان المظهر الخارجي والذكاء وتقدير النجاح في مادة التخصص والمستوى

الاجتماعي ووجهة ترنيم الصوت وغيرها من خصائص التدريس الجيد وظهرت في الثلاثينات قوائم ضبط كثيرة مليئة بهذه الصفات واستخدمت كبطاقات للملاحظة يقوم بها المدرسين والمدرسات تحت التمرين على سواء وما زال بعضها يستخدم الى الان، وواضح خطورة وعيوب هذا الاتجاة في تقويم التدريس فهو اتجاه لا يقف على عمق وتقعد العلمية التدريسية كما ان ادواته غير موضوعية وما يسجله المقدم هو مجرد انطباعات وتفسيرات لمواقف قبل ان يتم ملاحظتها وادراك دلالتها كما ان مجرد وجود ارتباط احصائي بين متغيرين لا يعني وجود علاقة سببية بينهما لان الأرتباط لا يعني السببية، كما ان عدد المتغيرات وترتيبها ووزن كل منها يختلف من مقوم الى آخر مما ينفي عن الاداة صفتي الموضع والثبات.

2. البحث عن العملية التدريسية وما يتم فيها من سلوك المدرس والطالب، هو اساس التعليم وهو مؤشر صادق لكفاءة التدريس، ومن هنا ظهر الاتجاة المعروف باسم تحليل التدريس من خلال الملاحظة المنظمة لسلوك المدرس والطالب، سواء تفاعلاً لفظياً او غير لفظي، وهذا الاتجاه كما هو واضح يهتم بطريقة وباستراتيجيات التدريس ولا يعطي وزناً لمحتوى التدريس والمادة التي يقدمها المدرس لطلابه، ومن اشهر الانتقادات الموجهة لهذا الاتجاه ان ادواته ليست من الواقع ادوات تقويم ولكنها بطاقات ملاحظة لجزء من السلوك،

درجة التفاعل، وبذلك فهي ادوات ناقصة كما ذكرت لا تهتم بمحتوى التدريس ومادته واذا كانت للطريقة مؤثر قوي الا انها ليست المؤثر الوحيد.

3. البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤشر الاهم ان لم يكن الوحيد لكفاءة المدرس، فاذا كان التحصيل للطلبة طيباً فان ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المدريسن ويركز هذا الاتجاة على العائد والناتج من العملية التدريسية وتمثل اختبارات التحصيل مركز الصدارة كادوات للتقويم عند اصحاب هذا الاتجاه، واذا كان هذا الاتجاه يبدوا منطقياً الا اننا نوجه له النقد من حيث تركيزه على معيار الوحيد في البحث عن كفاءة التدريس فهو يعتبر تحصيل الطلبة مؤشراً صادقاً لكفاءة المدرس والواقع ان تحصيل الطلبة يتاثر بعوامل اخرى كثيرة غير المدرس كالوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الطلبة والاتجاهات الوالدية وخصائص الطلبة انفسهم(مدى وابتكارهم وشعورهم بذواتهم) ولا بد من حساب دقيق.

توفير التغذية الراجعة والتعزيز في تقويم التدريس

اثناء العملية التعليمية، كثيراً ما يزود المدرسون الفعالون تلاميذهم بمعلومات عن أدائهم الأكاديمي.ويشيع القيام بهذا عن طريق التغذية الراجعة والتعزيز. وعلى الرغم من وجود تشابه بين التغذية الراجعة والتعزيز إلا أنهما ليسا نفس الشيء.ويقصد بالتعزيز أن تحسن دافعية التلاميذ،بينما يقصد

بالتغذية الراجعة ان يخبر التلاميذ عن دقة أدائهم. ولكن تستخدم هذه المهارات استخداما فعالا ، ينبغي ان يفهم المدرسون كلا منهما وكيف يمكن تطبيقها.

والتعزيز والتغذية الراجعة طريقتان للاستجابة لأداء التلاميذ. إنها مهارتان يستخدمهما المدرسون بعد ان يكون قد أدى شيئاً ، وعلى سبيل المثال أجاب عن سؤال، أسهم في مناقشة ، سلم واجباً منزلياً ،أو أتم مشروعاً. ويلاحظ جانبيه Gagne أنه في حجرة الدراسة التي تسودها نغمة تفاعلية، تتاح الفرص للمدرسين ليقدموا تغذية راجعة وتعزيزاً على نحو طبيعي وعلى نحو مستمر وبين زاهوريك Zahorik ان حوالي ثلث التفاعلات الصفية أنماط سلوكية استجابة من قبل المعلم. وهكذا ، فإن قدرة المدرس على الاستجابة على نحو سليم.يمكن ان تؤثر تأثيرا عظيما في أداء التلاميذ ودفعيتهم.

التغذية الراجعة Feed back وتسمى احياناً معرفة النتائج Knowledge of Results وتستهدف (1) إخبار التلاميذ بجودة أدائهم ودقته. (2) مساعدتهم على تعلم كيف يراقبون تعلمهم ويحسنونه.وعلى سبيل المثال تستخدم التغذية الراجعة وتسجل على اوراق التلاميذ ليتبين لهم مدى إجادتهم فيما قاموا به بالمقارنة بمعيار معين، وما الذي يمكن تحسينه، وكيف يمكن تحسينه. وترتبط المعلومات التي يتم تقديمها عن طريق التغذية الراجعة ارتباطا مباشرا بجودة أداء التلميذ الاكاديمي ودقته.

وقد تكون التغذية الراجعة بالنسبة لبعض التلاميذ معززة ايضا لانها تساعدهم على ان يشعروا بأمن اكبر في قدرتهم على إكمال المهمة بنجاح.وعلى أية حال فأنها لا تكون معززة دائما ولا يقصد بها ذلك.

ينبغي ان يكون المدرسون قادرين على استخدام التغذية الراجعة والتعزيز بفاعلية.غير ان المهارة في تقديم التغذية الراجعة اكثر اهمية من مساعدة التلاميذ على التعلم عن القدرة على توفير التعزيز، وخاصة الثناء ووفقا لما ذهب اليه بلوم وبوربون Bloom and Bourbon" ان إخبار التلاميذ حين يخطئون وحين يصيبون بالخطأ والصواب أكثر أهمية، ولكن الأكثر إنتاجية ان تخبرهم بسبب خطئهم"

وبينما نجد ان التغذية الراجعة تساعد المتعلم على ان يفهم على نحو صحيح ودقيق وعلى ان يتم المهام الضرورية بنجاح ويفهمها، الا انها لا تعزز بالضرورة ولا تكافئ أداء التلميذ.

والتغذية الراجعة الفعالة تتضمن معلومات عن: (1) المحكات التي على اساسها يتم تقويم الأداء. (2) كيف يرتبط أداء التلميذ بالمعيار او بالمحك. (3) وعلى وجه التحديد كيف يمكن تحسين الاداء وكيف ينبغي تحسينه ويعتقد معظم الناس ان التغذية الراجعة تعليقات لفظية او مكتوبة تصدر عن المدارس. غير ان التلاميذ، كثيراً ما يتعاملون عن سلاسة وصحة ودقة أدائهم بأن يلاحظوا ببساطة أدائهم ويقارنوه بمعيار معين.وكذا،فبالاضافة الى التعلم من التغذية الراجعة التي يقدمها المدرس والاتراب فإن توافر الفرصة لهم

ليشاهدوا او يصغوا لأدائهم بأن يلاحظوا ببساطة أداءهم ويقارنوه بمعيار معين. وهكذا، فبالاضافة الى التعلم من التغذية الراجعة يقدمها المدرس والاقراب فان توافر الفرصة لهم ليشاهدوا او يصغوا لأدائهم من خلال تسجيلات الفيديو او التسجيلات الصوتية يمكن ان يوفر لهم معرفة بالنتائج. ان الهدف المباشر للتغذية الراجعة هو ان تحسن فهم التلاميذ وأداءهم. والهدف البعيد المدى هو تمكين المتعلمين من الحكم لأنفسهم بسلامة وصحة ودقة عملهم أو أدائهم.

وثمة عدة مبادئ تجعل التغذية الراجعة التي يقوم بها المدرسون فعالة:

1. ينبغي أن توفر التغذية الراجعة بأكبر توازن ممكن، كل يوم لكل تلميذ. اذا كان ذلك ممكنا. ومن الاهمية بمكان ان تخطط بيئة تفاعلية وأن تحافظ عليها حيث تستطيع توفير فرص منوعة للتلاميذ ليمارسوا أو يؤدوا بحيث تراقب هذه الممارسات والاداءات وتزوده بالتغذية الراجعة.
2. ينبغي ان تقدم التغذية الراجعة بعد الاداء بأسرع ما تستطيع. وعلى سبيل المثال، أعد الاوراق للتلاميذ بسرعة، حاول ان تصحح أوراقهم بعد الاداء مباشرة، وزودهم بتغذية راجعة لفظية وأن تراقب ممارسة التلاميذ.
3. اجعل تغذيتك الراجعة للتلاميذ محددة ونوعية وألا تكون عامة. وعلى سبيل المثال، استخدام اسماء التلاميذ وعلق تعليقاً محدداً على أدائهم بدلاً من مجرد ((عمل جيد)) هنا ((وعمل ضعيف)) هناك.

4. وجه التغذية الراجعة الى جودة ونوعية أداء التلميذ وليس الى مقصده أو دوافعه. وبدلاً من أن تبدوا بارداً وغير شخصي فإن التغذية الراجعة الجيدة تستطيع ان تنقل الثقة بقدرة التلميذ اليه دون ان تعطي أنطباعاً بأن العمل غير التام أو غير الصحيح مقبول. ومن الطرق التي تمكنك من عمل هذا أن تصرف التغذية الراجعة الى العملية (كيف تقوم بالعمل على نحو أفضل) مع بيان دقة الاداء وسلامته.
5. صمم التغذية الراجعة وساتخدامها بحيث تعلم التلاميذ كيف يقدرون تقدمهم وأداءهم. وأتح للتلاميذ على نحو تدريجي أن تزداد مسؤوليتهم عن تقدير تقدمهم. أتح لهم أن يصحح أحدهم أوراق الاخر، وأن تزودهم بتغذية راجعة مشتركة، وأن يندمجوا في تنقيح موضوعات الاتراب كجزء من عملية الكتابة والانشاء، وان تراقب وتصغى لتسجيلات عن أدائهم وهلم جراً.

التعزيز Reinforcement:

يستهدف التعزيز تقوية وزيادة تواتر وتكرار السلوك المرغوب فيه أو الاستجابة المرغوب فيها، وذلك عادة بتوفير نوع من المكافأة. إن التعزيز يتيح للتلاميذ أن يعرفوا أنهم عملوا شيئاً جيداً على امل أنهم سوف يعملونه مرة أخرى أو بتكرار اكبر. وحين يتطوع تلميذ عادة ما يكون هادئاً بالاستجابة بسؤال، فقد تحاول أن تعززه، ربما بابتسامة أو إيمائة، على أمل انه سوف يسهم بدرجة أكبر في المستقبل.

وينبغي أن ينصرف تركيزك الى مكافأة التلميذ على مشاركته (أي على سلوكه) وليس بالضرورة على دقة الاستجابة.

وبالاضافة الى التغذية الراجعة، التي توجه نحو تحسين جودة أداء التلميذ، يوجه التعزيز نحو زيادة الدافعية. وكثيراً ما يقدم التعزيز عن طريق الثناء اللفظي، ولكنه قد يتخذ صوراً كثيرة. مثل تكرار تعليق التلميذ أو إجابته أو إعادة صياغتها، أو إدخالها في مناقشتك. وقد يعزز التلاميذ بتعبيرات غير لفظية كالايماءات أو الابتسامات أو التقاء العيون، أو الاقتراب. وقد يتخذ التعزيز صوراً أكثر عيانية مثل إعطاء التلميذ وقتاً حراً Free time أو حلوى، أو اشياء رمزية أو اي مكافآت أخرى.

والتعزيز اذا كان في صيغة ثناء أو مكافآت له دور هامشي من حيث فاعليته في زيادة التعلم. والواقع ان العلاقة بين التعلم واستخدام الثناء تبدو منحنية. اي أن زيادة استخدام الثناء سوف تساعد التلاميذ على التعلم بدرجة أكبر حتى نقطة معينة. وبعد ذلك فإن زيادة استخدامه يحتمل أن تنقص التعلم. وأحد اسباب هذا ان الثناء والمكافآت الاخرى تكون معززة فحسب إذا أدركها التلميذ على أنها كذلك. واذا كانت المكافأة محرجة أو لا تثير أهتمام التلميذ، فيحتمل أن تقلل التعلم بدلاً من ان تزيده. والمشكلة الثانية التي تتعلق والتعزيز هي انه كثيراً ما يعزز التلاميذ

ون أن يعرفوا السلوك الخاطئ وعلى سبيل المثال، في محاولة لدفع تلميذ غير ناجح الى الاسهام بتواتر أكبر في المناقشات الصفية، قد يثني المدرسون

على إسهام غير صحيح أو غير مناسب يقدمه التلميذ. والنتيجة قد تكون بأن يسهم التلميذ بتواتر أكبر ولكنه يتعلم محتوى غير دقيق.

وبما ان التعزيز يركز على دافعية التلاميذ ومفهوم ذاتهم، فإنه يكون أكثر أهمية في المرحلة المبكرة من عملية التعلم ومع التلاميذ منخفضي التحصيل. غير أن من النادر أن يستخدم في هذه المواقف ويغلب أن ينجح التعزيز في الظروف الاتية:(1) حين يعرف على وجه التحديد السلوك أو الاداء الذي يكافأ. (2) حين يكون مشروطاً بسلوك مرغوب فيه أو أداء وهو لا يقدم حين يستجيب التلاميذ على نحو غير صحيح. (3) وحين يعتقد فيه ويمكن أن يكون النقد (عكس الثناء) فعالاً مع التلاميذ مرتفعي التحصيل حين يستخدم بأعتدال. وبصفة عامة، على أية حال فإنه ليس فعالاً في تنمية التعلم، وكثيراً ما يكون ضد الانتاج لأنه يضعف مفهوم ذات التلاميذ ودافعيتهم.

وعلى الرغم من أن التعزيز أداة قوية، إلا أنه ينبغي أن يستخدم بحرص وأقتصاد ويلاحظ بروفي Brophy أنه ينبغي ان يؤكد المدرسون على ((ترتيب الصف وتشكيل بنيته بحيث يستثير أداءات التلميذ الجيدة في المقام الأول بدلاً من تعزيز الأداء الجيد بعد أن تمت استثارته)) وينبغي أن يوفر المدرسون تغذية راجعة مكثفة وتعزيزاً وافراً لجميع التلاميذ في الفترة المبكرة من عملية التعلم. ومع التلاميذ منخفضي التحصيل طوال لوقت. وينبغي أن يكون التعزيز والثناء خاصة مع التلاميذ الأكبر سناً تعزيزاً خاصاً خفيض الصوت ومرتبطاً ومحدداً بأداء التلميذ.

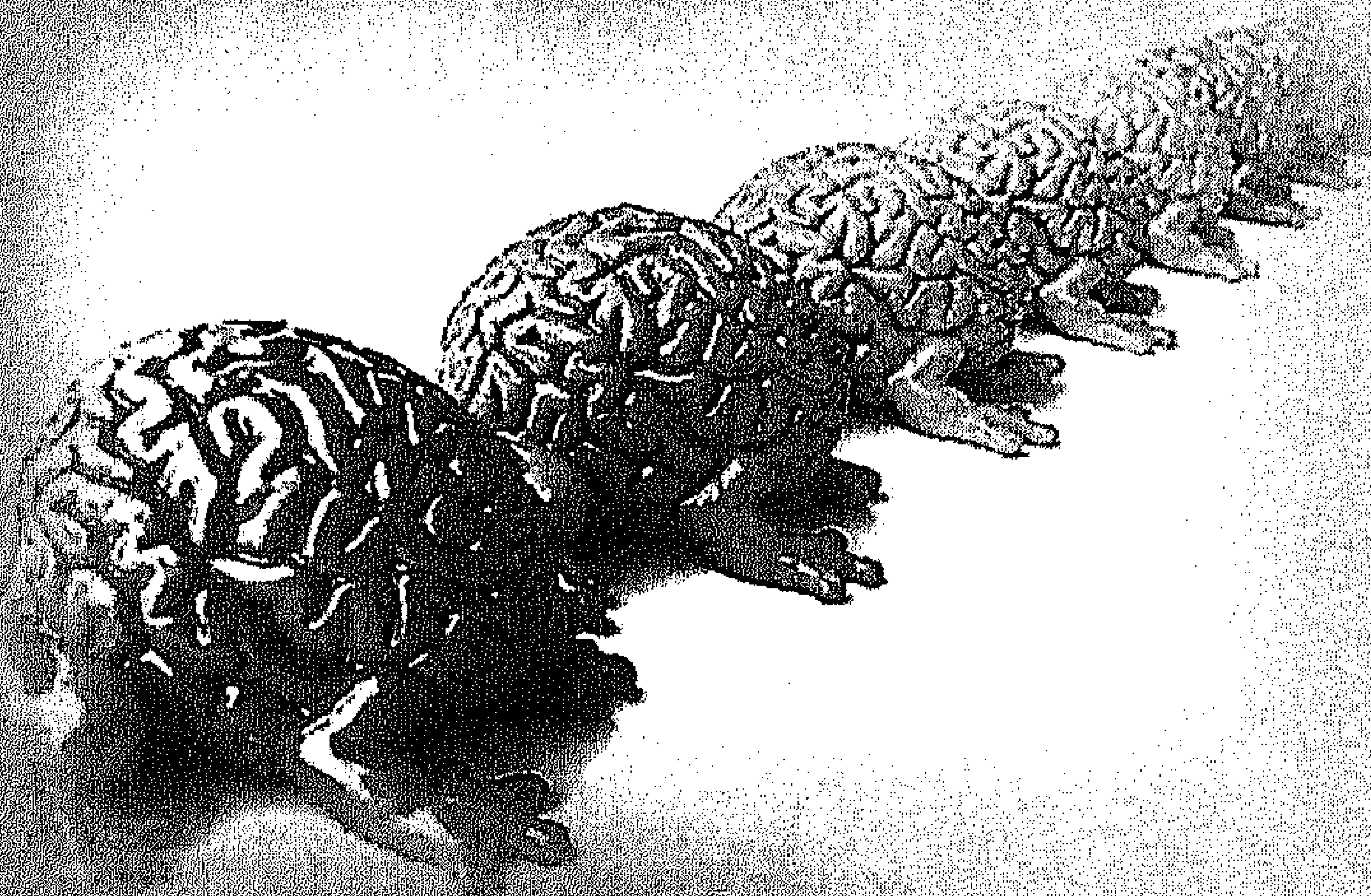
ويستطيع التعزيز بل وينبغي أن يركز على الدافعية والناتج. غير أنه ينبغي أن يرتبط بالأداء المرغوب فيه. وينبغي أن يحدد السلوك المعين الذي يعزز بوضوح وعلى الرغم من ان بعض التلاميذ ينبغي أن يكافأوا على مشاركتهم حتى ولو كانت الاستجابة خاطئة، إلا ان عليك أن تحدد وتبين أن المكافأة على المشاركة، وليس على الاداء غير الصحيح. وحين تقدم التعزيز أو الثناء، تأكد أن يتطابق السلوك اللفظي والسلوك غير اللفظي. اي لا تخبر التلميذ بأنه قام بعمل طيب ووجهك متجهم. وراقب على نحو وثيق فاعلية تعزيزك لكل تلميذ. تذكر أنه على الرغم من أنك قد تستهدف أن تكون أفعالك معززة، الا انها قد لا تدرك على هذا النحو من قبل التلميذ. وأخيراً، أتح لنفسك أن تكون الى حد ما تلقائياً في استخدامك للثناء، ان هذا يجعلك أكثر لنفسك أن تكون الى حد ما تلقائياً في استخدامك للثناء، ان هذا يجعلك أكثر إخلاصاً.

بروتوكولات

تنويع التدريس

في استراتيجيات وطرائق التدريس

(ميثاق قيمي)



201

المصادر

أولا : المصادر العربية

1. ابو ختلة، أيناس عمر محمد، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2005 .
2. ابو رياش وآخرون، حسين محمد، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2009 .
3. ابو شريخ، شاهر ذيب، استراتيجيات التدريس، دار المعتز للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2010 .
4. ابو شعيرة، خالد، التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2008 .
5. ابو طالب، محمد سعيد، ورشراش انيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي (المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها)، دار النهضة العربية، الطبعة الاولى، بيروت، لبنان، 2001 .
6. أبو العز وآخرون، عادل سلامة، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاصدار الأول، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2009 .
7. ابراهيم وآخرون، خليل، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2005 .
8. جابر، عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية) ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، الكتاب الرابع عشر، القاهرة، مصر، 2000 .

9. بدير، كريمان، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الاردن، 2008 .

10. بن فرج، عبد الله بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن، 2013 .

11. بودي، زكي بن عبد العزيز، ومحمد سلمان الخزاعلة، استراتيجيات التدريس، دار زمزم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الدمام، السعودية، 2012 .

12. الحمداني، أنتصار كاظم جواد، سيكولوجية التدريس ووظائفه، دار الاخوة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2005 .

13. الحيلة، محمد محمود، مهارات التدريس الفعال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن، 2013 .

14. دروزة، أفنان نظير، النظرية في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الاردن، 2000 .

15. زيتون، حسن حسين، مهارات التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر، 2004 .

16. سمارة، نواف أحمد، وعيد السلام مسوى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2008 .

17. سعادة، جودت أحمد، وسيلة أحمد الصباغ مهارات عقلية تنتج أفكار ابداعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2013 .

18. طواليـة وآخـرون، هـادي، طرائـق التـدريس، دار الميسـرة للنشـر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2010 .

19. قطاني، يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشـروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004 .

20. قنـديل، أحمـد ابـراهيم، التـدريس بالتكنلوجيـا الحديثـة، عـالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2006 .

21. العجـرش، حيـد حـاتم فـالح، اسـتراتيجيات وطرائـق معاصـرة في تـدريس التـأريخ، دار الرضـوان للنشـر والتوزيـع، الطبعـة الأولى، عمان، الاردن، 2013 .

22. العريشـي وآخـرون، جبريـل بـن حسـن، إتجاهـات حديثـة في طرائـق واستراتيجيات التدريس (خطوة على طريق تطوير اعداد المعلم)، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2013 .

23. عطيه، محسن علي، الاسـتراتيجيات الحديثـة في التـدريس الفعـال، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الاردن، 2008 .

24. عطيـه، محسـن علـي، الجـودة الشـاملة والجديـد في التـدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الاردن، 2009 .

25. عفانـة، عـزو اسماعيـل، ونائلـة نجيـب الخزنـدار، التـدريس الصـفي بالـذكاءات المتعـددة، دار الميسـرة للنشـر والتوزيـع، الطبعـة الثانيـة، عمان، الاردن، 2009 .

26. العيسـاوي، سيف طارق حسين، تعليم التفكير مع الامثلة التطبيقية والاختيـارات التفكيريـة، دار الرضـوان للنشـر والتوزيـع، الطبعـة الاولى، عمان، الاردن، 2014 .

27. العفون، نادية حسين يونس، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2012 .
28. محمود، صلاح الدين عرفة، تعلم وتعليم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر، 2005 .
29. المسعودي، محمد حميد مهدي، طرائق تدريس الجغرافيا، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2013 .
30. المسعودي، محمد حميد مهدي، تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية في الجغرافيا، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عان، الاردن، 2013 .
31. المسعودي، محمد حميد مهدي، وصلاح خليفه اللامي، طرائق تدريس المواد الاجتماعية (مفاهيم وتطبيقات)، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الاردن، 2014 .
32. المسعودي وآخرون، محمد حميد مهدي، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2015 .
33. المسعودي، محمد حميد مهدي، تقويم اداء مدرسي الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الجغرافية، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، كلية التربية الاساسية جامعة بابل، 2002 .
34. المسعودي، محمد حميد مهدي، تقويم طرائق تدريس المواد الاجتماعية في جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل للعلوم التربوية والنفسية، العدد (8)، تموز، 2012 .

35. كوجك وآخرون، كوثر حسين، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان، 2008.

36. النعمي، عبد الله الأمين، طرائق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصراتة، ليبيا، 1993 .

37. هوفر، طرق التدريس في التعليم العالي، ترجمة الدكتور عبد اللطيف حسين فرج، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2007 .

38. الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة العربية الأولى، الاصدار الاول، عمان، الاردن، 2008 .

39. الياسري، نداء محمد باقر، إدارة الازمات، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2014 .

40. نزال، شكري، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، العين، الامارات، 2003 .

41. اللقاني، أحمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الطبعة الرابعة، القاهرة، مصر، 1995 .

ثانياً: المصادر الاجنبية

1. Banks, james and others, "teaching strategies For the secial studies inquiry valuing and decision making addiso wesley publishing Co, california , 1973 .
2. Smith, Tom. E. C, "Teaching student Mild disabilities, san Dieago, horcourt Borce, 1992.
3. Rusbuit, Craig, "Thinking Skills": Creative and critical. Retrieved, December, 2002.
4. Martorella, peter, H, "Teaching social studies in middle and secondary schools", Macmillan publishing company, 1991.
5. Tenbrink terry Di, "Evaluation, New york, mecraw hill, 1974.
6. Tinker, R.F., "Educational net working thinking , Image From the Frontier, hand, Cambridge, MA : Terc , 16, 2003

بروتوكولات تنويع التدريس

في استراتيجيات وطرائق التدريس

ميثاق قيمي







9 789957 593209

دار المنهجية

الدار المنهجية للنشر والتوزيع

عمان – شارع الملك حسين – مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس: 4611169 6 962+

E-mail: info@Almanhajiah.com

ص. ب: 922762 عمان 11192 الأردن